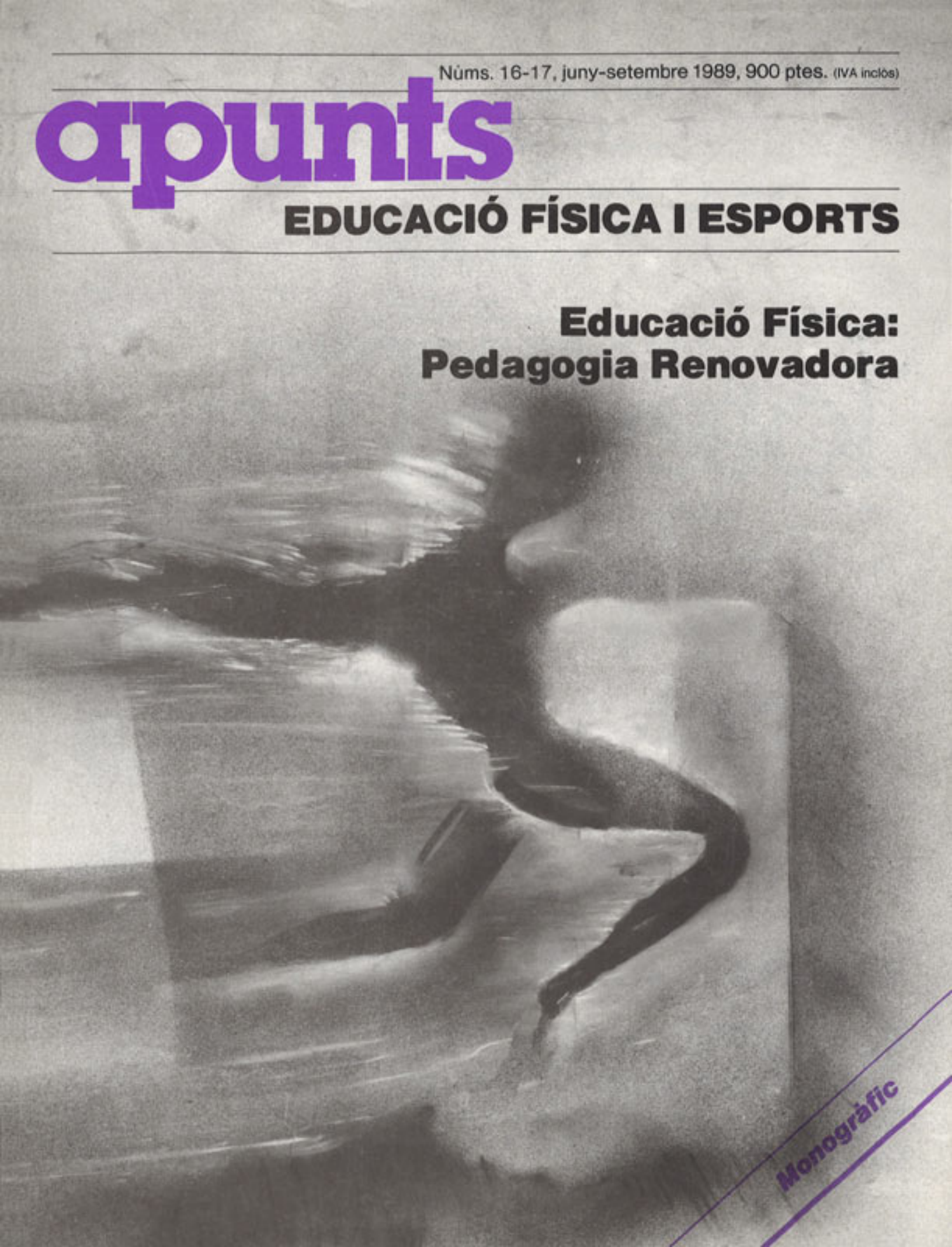
Núms. 16-17, juny-setembre 1989, 900 ptes. (IVA inclòs)

apunts

EDUCACIÓ FÍSICA I ESPORTS

Educació Física: Pedagogia Renovadora



Monogràfic

EDITORIAL

La Revista Apunts d'Educació Física i Esports presenta en aquests dos números una compilació monogràfica d'articles sobre l'Educació Física que pensem que serà de gran utilitat i ajut no només per a tots aquells professionals que treballen, des d'una perspectiva específica, sobre el moviment i la motricitat humana sinó també per a tots aquells educadors, mestres, pedagogs i entrenadors que des de concepcions obertes i pluridisciplinàries de l'ensenyament i de l'educació entenen que l'educació física és quelcom inherent i bàsic de qualsevol estructura educativa que pretengui anomenar-se o definir-se com a renovadora.

És un dossier on s'hi pot trobar un recull important d'idees, principis, concepcions i consideracions tècniques, metodològiques i filosòfiques que des de l'òptica d'una pedagogia activa i progressista i adaptada als temps i a les circumstàncies que ens pertoca viure, contribuiexen i fan possible la construcció sòlida d'un conjunt de coneixements teòrics, científics i tecnològics que cada cop més es fan necessaris dins del món de l'educació física i del moviment humà.

Cal remarcar que aquesta monografia elaborada per un conjunt rellevant de professionals i especialistes de diferents camps i àrees de l'activitat física s'estructura en funció dels seus objectius i continguts en quatre blocs temàtics que dibuixen i configuren quatre grans camps interdependents dins de l'àmbit de coneixement que ens és propi i que s'engloben en:

a. Què és l'Educació Física?
b. Què ofereix l'Educació Física?
c. Procediments i àmbits de l'Educació Física
d. Perspectives de l'Educació Física

No cal dir que és un projecte bastant ambiciós en ésser la primera vegada que una revista especialitzada com la nostre aborda aquest aspecte amb una monografia d'alt nivell de qualitat i compromís que, sense cap mena de dubte, facilitarà la discussió i el debat que ens permetra iniciar o bé seguir endavant en un camí que com el nostre hem iniciat per a la construcció personal de l'individu i la configuració prospectiva social, política i cultural de la nostre societat.

No m'agradaria deixar de fer esment dins d'aquesta editorial l'agraïment públic a totes les persones que han fet possible la publicació d'aquest dossier i també a aquelles que amb el seu treball diari fan possible, a tots nivells, un plantejament optimista d'una educació física renovada i renovadora.

El futur pròxim i els reptes de futur que tenim plantejats han d'ajudar a una integració total de la nostre realitat a la cultura i la realitat europea i també a fixar les bases filosòfiques i els objectius generals dels INEF i definir les línees d'una professió cada vegada més mimada i festejada externament per un context, social i polític, que, lluny de concepcions veritablement pedagògiques té, cada vegada més, a l'igual que en temps passats, un clar i no sempre beneficiós afany de protagonisme polític.

Per finalitzar, m'agradaria remarcar que la millora, la renovació i la consolidació d'una pedagogia de l'activitat física realment formativa i progressista només serà possible mitjançant el compromís tant individual com institucional de cadascuna de les persones i institucions que com nosaltres estimen tot allò que sense entrar en grans disquisicions anomenem educació física.

INTRODUCCIÓ

Francisco Lagardera Otero, Coordinador del número

Des de la promulgació de la "Llei General de la Cultura Física i l'Esport", molt controvertida d'altra banda, moltes invariants referides a l'Educació Física han començat a canviar al nostre país, especialment en els darrers cinc anys.

L'Educació Física ha iniciat un procés d'instauració en el sistema educatiu, la qual cosa el dota, d'una banda, d'un caràcter institucional, i d'altra, d'una consideració i *status* social que feia anys que reclamava. Tanmateix però, és molt l'èmfasi que, malgrat aquest procés, s'ha de fer respecte a l'autèntic valor educatiu d'aquesta disciplina.

Malgrat el rigor amb què molts dels professionals aborden la seva feina, la dispersió és excessiva, no només en els procediments i continguts desenvolupats, sinó especialment en la seva dimensió epistemològica: Què som? És realment l'Educació Física una disciplina amb una peculiar i específica forma d'educar? Quins són els àmbits o les parcel.les del coneixement i de l'experimentació pedagògica que li corresponen? Aquestes i d'altres qüestions s'agombolen davant nostre, exigint, cada cop amb més força, una anàlisi rigurosa i metòdica que aclareixi i delimiti la pertinença d'un corpus de saber, propi de l'Educació Física.

Però no resulta senzill arbitrar construccions de coneixement quan la dinàmica social flueix per camins diferents als proposats pels assenyats estudiosos de la disciplina. Una mostra podria significar la progressiva importància que l'esport ha adquirit, no només com una manifestació cultural de primer ordre en el món contemporani, sinó com un dels continguts més significatius de l'Educació Física, això és així fins a l'extrem que l'accepció més usual en els textos legals és avui la d'"Educació Física i Esports" o "Educació físico-esportiva", la qual cosa pot induir al disbarat de concebre l'Educació Física com el tractament pedagògic de l'esport. És l'Educació Física equivalent a la iniciació esportiva? Com i quan s'ha de considerar l'esport contingut de l'Educació Física?...

El cert és que l'esport significa avui un fenomen que ha ultrapassat, des d'una perspectiva sociològica, l'àmbit restrictiu de l'Educació Física, prolix i polifacètic en els seus usos i pràctiques. És aquesta una tendència prospectiva que marcarà l'aspecte dels propers anys o, no és res més que la constatació d'una debilitat conceptual, d'un magma indiscriminat de pràctiques i d'una arbitrarietat de criteris que han marcat la pauta d'aquesta disciplina des de fa algunes dècades?

Aquestes i d'altres moltes qüestions atenyen una gran part dels actuals col.lectius de reflexió i debat, des d'aquestes pàgines, un grup de professors d'Educació Física, el nexe comú dels quals respecte d'aquesta disciplina és la convicció que representa *una pràctica d'intervenció pedagògica amb caràcters i àmbits específics,* hem adoptat la iniciativa de preparar un número especial de la revista, amb la pretensió de revisar el coneixement sobre aquest camp aportat fins ara i, propiciar la creació i consolidació d'un corpus de coneixements propi.

El treball està dividit en quatre grans blocs o apartats, concretats en:

1er. QUÈ ÉS L'EDUCACIÓ FÍSICA? Pretén obrir vies crítiques i abundar en interpretacions de les accepcions epistemològiques, més o menys elaborades, conegudes fins avui, o bé, propiciar diversos intents de construir idees, conceptes i teories originals.

2on. QUÈ OFEREIX L'EDUCACIÓ FÍSICA? Aquest apartat suposa una reflexió sistemàtica, acompanyada o no de dades experimentals, que testimoniïn mitjançant un discurs científic la propietat de diversos continguts que avui selecciona i prepara l'Educació Física, com a disciplina inserida en el sistema educatiu.

3er. PROCEDIMENTS I ÀMBITS DE L'EDUCACIÓ FÍSICA. Representa l'intent de recollir aquells aspectes que la tecnologia didàctica ha posat al servei dels pedagogs i el resultat de la seva aplicació al camp de l'Educació Física. Mostra, també, experiències que des de l'Educació Física han consolidat procediments propis, extrapolables o no a d'altres disciplines o bé aquelles altres, on l'Educació Física ha dut a terme una clara tasca educativa, bé que els seus àmbits siguin especialment restringits.

4art. PERSPECTIVES DE L'EDUCACIÓ FÍSICA. És una aproximació que tracta d'estimular els treballs de prospectiva a fi de descobrir els indicis que avancin les tendències i perspectives que la nostra disciplina protagonitzarà en els propers anys.

En definitiva, es tracta d'un esforç aproximatiu a la realitat d'avui en la qual viu immergida l'Educació Física. Sens dubte, els apartats més exigus en col.laboracions són el primer i el darrer, quelcom obvi perquè impliquen un nivell elevat de compromís, tanmateix però, esperem que tot el document en el seu conjunt impliqui una alenada de discriminació, font de controvèrsia, però al mateix temps, suposi un estímul pel deslliurament de crítiques riguroses, d'arguments embastats amb rigor, i en suma, perque sorgeixen els constructes necessaris per a consolidar i desenrotllar la nostra disciplina.



EDUCACIÓ FÍSICA. QUO VADIS?

Alfredo Bone Pueyo, Director General d'Esports de la Comunitat Autònoma d'Aragó

Com serà l'Educació Física de l'any 2000?, què podran aportar les ciències de la motricitat humana a la formació i educació de l'individu? quin paper jugarà el sistema educatiu a la vida de l'home i a la societat en general?

Aquestes són algunes de les preguntes que, probablement, ens fem molts dels professionals de l'Educació Física que mirem cap el futur pretenent trobar respostes a les nostres preocupacions d'avui.

Tanmateix però, cal pensar si les respostes a alguna d'aquestes preguntes o una aproximació a les mateixes, no és fàcilment previsible avui, sense necessitat d'acudir als recursos de la ciència ficció, com la psicohistòria d'Asimov que tracta de predir el futur basant-se en l'experiència històrica acumulada i la seva anàlisi estadística. És evident que la realitat que vivim avui és el fruit del passat recent i també el llunyà. L'Educació Física dels 80 ha estat la conseqüència, entre d'altres coses, de l'evolució social i política del país en els darrers 60 anys, i en especial de l'evolució de l'Educació Física i l'Esport en aquest període.

Pot ser molt clarificador aturar-se en una breu anàlisi dels aconteixements esdevinguts en els darrers anys, ja que ens poden menar a comprendre millor la realitat actual i les circumstàncies que, probablement, definiran el futur.

Entre el 1919 i el 1960, es produeixen una sèrie de fets molt significatius: en els anys 1919, 1933 i 1941, es creen la Escuela Central de Gimnasia del Ejército (Toledo), la Escuela de Educación Física de la Facultad de Medicina de Madrid i les Academias Nacionales "José Antonio" i "Isabel la Católica". L'any 1934 es va abolir l'obligatorietat de l'Educació Física a l'ensenyament, vigent des del 1879, restablint-se l'esmentada obligatorietat en els diferents nivells de l'ensenyament mitjà, primari i universitari en els anys 1938, 1945 i 1947. Durant tot aquest període, l'Educació Física com a matèria educativa està sempre a càrrec de diversos organismes aliens al Ministeri d'Educació (aspecte que no es resoldrà fins els anys 80). D'altra banda la gran necessitat de tècnics determina una enorme proliferació de titulacions, arribant-se, a comptabilitzar més de 150 títols diferents que capaciten d'alguna manera per a la docència de l'Educació Física, però no n'hi ha cap que tingui caràcter acadèmic.

En la dècada dels 60, es promulga la primera Llei d'Educació Física (1961), un dels fets més destacables de la qual és la creació de l'INEF que començaria a funcionar el 1967, i la creació de la Junta Nacional d'Educació Física el 1963 que té per objecte la coordinació dels diferents organismes que intervenen d'alguna manera en l'Educació Física, coordinació que no s'aconseguiria mai.

En els anys 70 es produeix la unificació de les tres escoles d'Educació Física a l'INEF i els més de 2.500 professors d'Educació Física que es formen en aquesta dècada, constitueixen una nova generació de professionals que tenen una formació acadèmica de nivell universitari, bé que no reconeguda com a tal, i que contribueixen d'una manera decisiva a canviar la imatge de l'Educació Física i del professor.

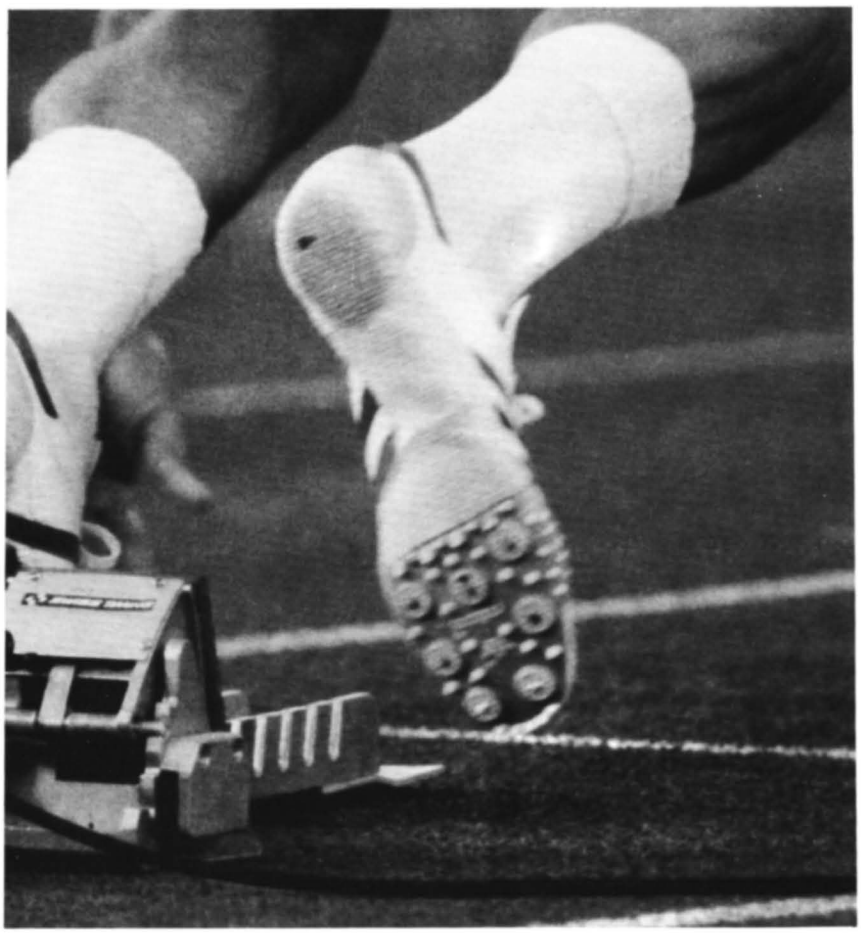
Els anys 80 suposen un període de major "acceleració" en el món de l'Educació Física. Carl Sagan a la seva obra *Los dragones del edén*, per a explicar l'evolució de la humanitat i el seu procés d'acceleració, situa els darrers 2.000 anys de la nostra era en els quatre últims segons d'un any, en el que s'ha anomenat calendari còsmic, indicant així, que els darrers vint segles ocuparien només quatre segons si reduïssim tota la història del cosmos a un any. Doncs bé, aquest procés d'acceleració s'ha donat també en l'Educació Física a Espanya, especialment, en els anys 80. En acabar aquesta dècada s'hauran promulgat dos noves lleis de les tres que s'hauran fet sobre l'Educació Física i l'Esport a nivell estatal, i s'hauran promulgat, quasi amb tota seguretat, 17 lleis de caràcter autonòmic. El nombre d'INEF haurà passat de dos en els anys 70 a nou, com a mínim, a l'any 90. Es dóna als estudis d'Educació Física el grau de llicenciatura i s'inicia el procés per a la consecució del doctorat, procedint paral.lelament a la convalidació de totes les titulacions relacionades amb l'Educació Física. S'haurà posat en marxa i estarà a punt

de finalitzar el Pla d'Extensió de l'Educació Física que pretén, bàsicament, dotar a tots el centres públics d'EGB de mestres especialistes i d'instal.lacions esportives. Els nivells de pràctica esportiva de la població han progressat geomètricament en els darrers 10 anys. Els clubs esportius de les primeres divisions en diferents esports han multiplicat per deu o per vint els seus pressupostos. I el món de l'Esport constitueix un sistema de gran impacte social que s'augura com un dels més importants del proper segle.

Sense entrar en una anàlisi exhaustiva dels encerts i errors històrics que han pogut determinar l'Educació Física d'avui, es pot afirmar, sense massa reserves, que la realitat dels anys 80 podria ser notablement millor del que és, sobretot quan les fites aconseguides a Espanya ja s'havien assolit fa 40 ó 50 anys als països del nostre entorn internacional.

Però si l'experiència històrica ens permet comprendre millor el present, cal pensar que el que s'estigui fent ara determinarà la situació futura i, en conseqüència, ens estem jugant ara l'Educació Física de l'any 2.000.

Cal pensar que en els propers anys no es promulgarà cap nova llei estatal de l'Educació Física i l'Esport, no es crearan molts més INEF nous; les bases estructurals de l'Educació Física a l'EGB, tant humanes com materials, estaran resoltes; la reforma del sistema educatiu trigarà a tornar a emprendre's. En definitiva, els anys 80 estan suposant la consolidació estructural del sistema educatiu en general i de l'Educació Física en particular, i estem obligats a preguntar-nos si aquest procés s'està realitzant amb les prevencions necessàries per a garantir que el sistema educatiu i la motricitat com instrument objecte de l'educació, contribuiran a aquest enfocament innovador de l'aprenentatge en la seva concepció més àmplia com proposa el



club de Roma en un dels seus informes més prestigiosos (Aprender, horizonte sin límite), i que es basa en la concepció de l'aprenentatge com un enfocament tant del coneixement com de la vida que destaca la iniciativa humana i comprèn l'adquisició i pràctica de noves metodologies, noves habilitats, noves actituds i nous valors, necessaris per a viure en un món en constant canvi, i que permetran a l'ésser humà enfrontar-se a les noves situacions que amb tota seguretat es donaran en el procés d'acceleració en el que estem immersos. D'altra banda, l'Educació Física aborda directament el món corporal i de l'ésser en tota la seva extensió i aquest és alhora condició i requisit indispensable de tota conducta humana, per tant, és difícil entendre un procés educatiu que no contempli especialment aquests aspectes que, d'altra banda, són difícils d'implementar pedagògicament amb les futures tècniques didàctiques informatitzades, donat el component psicomotriu i afectiu de l'activitat física.

No es peca d'excessiva rigurositat en afirmar que la creació de nous INEF s'hauria d'haver realitzat en base a un procés més racional i coordinat, que la implantació de l'Educació Física a l'EGB podria fer-se mitjançant un procés més formal i coherent, amb la for-

mació del Professorat d'EGB i en coordinació amb els INEF, que la integració dels INEF a la Universitat com autèntics centres universitaris hauria de ser, des de fa anys, una realitat, i que l'Educació Física hauria d'ocupar el paper que li correspon dins del procés educatiu.

Probablement, estem assistint a una època de consolidació d'estructures tan humanes com materials, però, malgrat la importància que això té, només aborda l'aspecte quantitatiu del problema, obrint un enorme buit d'incògnites sobre les conseqüències de tipus qualitatiu. A principis del segle XXI, és possible que tots els centres d'ensenyament tinguin instal.lacions esportives i professors per a impartir l'Educació Física, però ens hauríem de preguntar si unes i altres seran adequades a les exigències educatives que imposarà la societat del futur.

Particularment tinc seriosos dubtes al respecte, però en definitiva la pregunta latent que ens hauríem de fer, per tal de no hipotecar un futur que ja de per si es presenta prou complex, és: CAP A ON VA L'EDUCACIÓ FÍSICA?

BIBLIOGRAFIA

CAGIGAL, J.M.: *¡Oh deporte! Anatomía de un gigante*, Ed. Miñón, Valladolid, 1981.

GUTIERREZ SALGADO, C.: "*Aproximación a la historia de la EF*", Revista española de EF y Deporte, nº 9/10 Mayo-Junio, 1986.

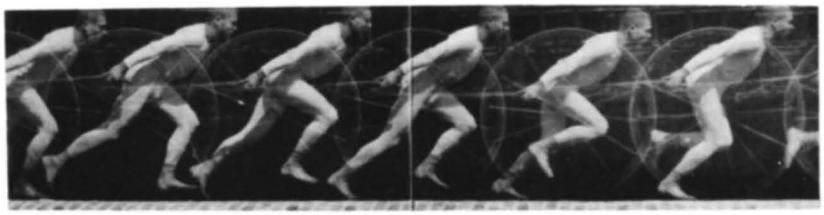
SAGAN, C.: *Los dragones del edén*, Ed. Grijalbo, Barcelona, 1980.

CAGIGAL, J.M.: *El Deporte en la sociedad actual*, Biblioteca cultural RTVE, nº 27, Ed. Prensa Española, Barcelona, 1975.

BOTKIN, W. J. i cols.: "*Aprender, horizontes sin límites*". Informe al Club de Roma. Ed. Santillana, Madrid, 1979.

CAGIGAL, J.M.: *Deportes pulso de nuestro tiempo*, Madrid, 1982.

ASIMOV, I.: *Fundación*, Vol. 1, Ed. Plaza y Janés, Barcelona, 1988.



PEDAGOGIA DE LES CONDUCTES MOTRIUS I PRAXEOLOGIA MOTRIU

Alfredo Larraz Urgelés, Professor d'EGB. Especialista en Educació Física

Introducció

En el present article s'intenta exposar una visió de l'Educació Física a partir de les teories de Pierre Parlebàs*. Des de la perspectiva de professor d'Educació Física escolar pretenem evidenciar aquells aspectes de la teoria d'aquest autor que tenen o poden tenir incidència en la nostra pràctica amb nens. Alguns d'aquests aspectes son reflexions teòriques i d'altres manifesten una postura envers la pràctica.

L'article va des de la concepció de l'Educació Física com a pedagogia de les conductes motrius fins a la praxeologia motriu, o ciència de l'acció motriu, així com les conseqüències pedagògiques que es poden extreure d'una producció tan àmplia com la que l'autor de referència posseeix.

Situació actual de l'Educació Física

Avui l'Educació Física comença a interessar-se menys per l'exercici en si i més per al qui l'executa.

"Es tracta de centrar l'atenció de la pedagogia no tant sobre els mètodes, els exercicis i el conjunt de matèries que s'han d'ensenyar, sinó sobre els ensenyats".[1] Prendre seriosament aquest canvi, aquesta revolució copernicana, suposa com a primera obligació que l'Educació Física haurà de centrar-se en el subjecte de forma abstracta i universal, utilitzant mètodes científics i racionals. La segona obligació, que depèn de la primera, es tradueix en la necessitat de construir un coneixement de l'activitat del nen en el qual es posin de relleu les estructures.

Resumint, aquest canvi d'interès comporta un canvi en l'objecte de l'Educació Física i un mètode estructural.

L'Educació Física està per reinventar, la seva problemàtica ha de ser repensada completament.

Les Conductes Motrius

P. Parlebas defineix Educació Física com "Pedagogia de les conductes motrius", essent aquestes l'objecte d'aquella. La persona actua en aquestes totalment i unitària, tant en les seves manifestacions concretes com en els seus projectes, desitjos i emocions, establint així, un mode de relació amb si mateixa, amb el món i amb els altres, particularment ric en significació.

Diferenciació entre la conducta motriu i la conducta lingüística

Les conductes motrius es diferencien de les lingüístiques en que aquestes, si bé utilitzen manifestacions motrius, formen part d'una conducta que és essencialment de naturalesa verbal, mentre que les primeres són específicament motrius. És aquesta especificitat la que donarà a l'Educació Física la seva originalitat.

Vessant de l'activitat física en la conducta motriu

Aquest concepte de conducta motriu té en compte dues vessants simultànies de l'activitat física:

a) D'una banda, els comportaments motors, que són elements observables i objectius de les conductes motrius: desplaçaments en l'espai i el temps, gestos aparents, contactes i relacions amb l'altre...

b) D'altra, els trets subjectius de la persona en acció: les seves percepcions i motivacions, les preses d'informació i de decisió, la seva afectivitat...

Moviment i Conducta motriu

"El terme moviment, sovint invocat en Educació Física –encara en els nostres dies–, és notablement inadequat; testimonia una concepció antiga que pren en consideració el producte i no l'agent productor".[2]

La noció de moviment, es vulgui o no, redueix l'activitat física a les característiques de desplaçament de la màqui-

na biològica i hipervalora de forma abusiva la descripció tècnica.
No ens podem acontentar només amb explicar les produccions corporals (ex. la braça en natació) simplement en termes de "moviment" d'un cosmàquina. Es tracta de conductes motrius que posen en joc les dimensions fonamentals de la persona: biològica, afectiva, relacional, cognitiva, expressiva. L'individu que actua és una persona que rep i emmagatzema informació, que concep i executa una estratègia motriu. Així doncs, l'Educació Física pot esdevenir una autèntica escola de presa de decisió.

Pedagogia
En definir l'Educació Física com una pedagogia, la situem en el seu lloc dintre del ventall de les disciplines educatives.
Cal pensar si, en un conjunt educatiu ja saturat, l'Educació Física no està condemnada a ser un afegit, una frivolitat o un luxe superflu. Creiem que ocupa el seu lloc ja que té una especificitat que la diferencia fonamentalment de les altres disciplines i la fa irremplaçable, aquesta especificitat li ve donada pel seu objecte d'estudi.
Dir que l'Educació Física és una pedagogia és afirmar que és una disciplina d'intervenció que cerca una influència de tipus normatiu sobre els seus practicants amb una perspectiva implícita de formació.
És legítim pretendre que actuant sobre les conductes motrius s'obtingui una transformació i un enriquiment de la personalitat, en un sentit educatiu o, dit d'una altra manera, les activitats físiques poden ser l'origen d'una autèntica contribució a l'educació global del nen.
L'educació motriu exerceix una influència en les diferents "dimensions" de la personalitat. Les ciències de l'home: biològiques, socials, de l'educació, permeten sortir actualment del sot en el qual els metafísics antics ens havien submergit.
"Recorrent als treballs científics d'inspiració, tant cíclica com experimental, és possible evidenciar i analitzar la influència d'una educació motriu en les diferents dimensions de la personalitat: biològica, social, cognitiva, afectiva, expressiva, decisional".[3]
La motricitat pot sol.licitar intensament alguns aspectes del subjecte.

L'Educació Física i les altres matèries. Interdisciplinarietat
L'observació de les reaccions dels nens i adolescents revela que l'Educació Física no demostra tota la seva amplitud educativa sinó és que s'integra dintre d'un conjunt, juntament amb d'altres disciplines. Per exemple, a l'escola s'han d'establir unions, suscitar convergències i procurar treballar en equip.
No hem de caure en l'error de cercar i afirmar l'especificitat de l'Educació Física a expenses de les altres disciplines, però sí, un cop determinat l'objecte de la nostra matèria, podrem recolzar-nos en altres ciències per a poder avançar.
Donar relleu a l'originalitat de l'Educació Física no ha d'anar, en cap cas, acompanyat de la depreciació d'altres activitats, especialment de la intel.lectual; això seria grotesc i llastimós.
L'objecte de l'Educació Física determina la seva especificitat i un cop determinat aquest, podrà recolzar-se en altres ciències pel seu propi profit.



Grans categories de situacions motrius en l'Educació Física

Les diferents situacions motrius que apareixen en l'Educació Física poden reagrupar-se esquemàticament en quatre grans subconjunts, segons P. Parlebas:[4]

1. "situacions motrius codificades de forma competitiva institucionalitzada, és a dir, els jocs esportius institucionalitzats –l'esport– (l'handbol, el judo, el tennis...)
2. situacions motrius codificades de forma competitiva no institucionalitzada, o sigui, els jocs esportius tradicionals (a rescats, els quatre cantons, tallar el fil...)
3. situacions motrius amb consigna, a aquest grup pertanyen els jocs didàctics (ex. els exercicis de reeducació psicomotriu...)
4. situacions motrius lliures, sense apremis formals codificats, hi pertanyen les activitats lliures en medis variats, especialment en la natura."

Els mètodes de l'Educació Física es caracteritzen per l'actitud que adopten davant les quatre classes de situacions precedents. Les ideologies apriorístiques afavoreixen que els corrents d'Educació Física es centrin més en les situacions psicomotrius sota consigna, mentre que el corrent, anomenat a França, de l'Educació Nova (CEMEA) pondera els jocs esportius tradicionals i les pràctiques d'activitats no competitives en la naturalesa.

Els professors d'Educació Física hem de tenir en compte aquesta possibilitat d'elecció, ja que ens mediatitza com a persones i professors, ho vulguem o no, s'ha d'anar però, amb molt de compte amb les modes, i d'això n'hem tingut exemples clars en els darrers anys. Si darrerament hem rebut la febre de la psicomotricitat, ara poden venir-ne d'altres com, les activitats en la naturalesa, els esports alternatius, els jocs tradicionals...En aquest sentit i amb la finalitat d'aclarir les eleccions que puguem realitzar sobre l'ampli conjunt de les situacions motrius, P. Parlebas proposa: "l'anàlisi serena de les grans classes de situacions motrius, posant al descobert la lògica interna pròpia del seu funcionament i descobrint la influència que exerceixen sobre les conductes motrius dels practicants".[5] Essent conscients de que "tota pràctica pedagògica es submergeix en el sistema de valors que les seves finalitats li assignen".[6]

Parlebas suggereix no assentar-se d'entrada en cap ideologia per a poder analitzar les situacions motrius amb equitat i, posteriorment prendre decisions.

El concepte de Conducta Motriu representa el denominador comú de totes les activitats físiques i esportives. És un concepte unitari que permet reunir, en un tot intel.ligible, el conjunt de les pràctiques corporals siguin les que siguin (llançament de pes, bàsquet, patinatge,...).

Rera el caràcter inconnex de les pràctiques físiques, ara existeix una unitat compartida.

La conquesta és important: lluny de provocar un desmembrament perjudicial, la multiplicitat de pràctiques denota una gran riquesa de modes d'expressió d'una mateixa esfera d'intel.ligibilitat.

La problemàtica fundada sobre la noció de conducta motriu permet introduir de ple les activitats físiques i esportives en el camp científic.

La ciència de l'acció motriu

Ciència de l'acció motriu i Educació Física

L'eficàcia de l'Educació Física dependrà, en part, de la validesa científica dels seus procesos. Les conductes que ens interessen són les específicament motrius. "L'especificitat motriu és la que donarà a l'Educació Física la seva originalitat i en la que podrà fundar-se una ciència de l'acció motriu".[7]

L'acció motriu està unida a l'Educació Física com, per exemple, el vol lliure, el submarinisme, les asimètriques, la dansa...

Totes aquestes activitats són susceptibles d'una investigació científica igual que les matemàtiques. "La manera de fer és tan científica com la manera de parlar, de pensar".[8]

Des d'aquesta perspectiva, es desenvolupa cada dia més una nova disciplina que pren com a objecte l'acció motriu, es tracta de la "praxeologia motriu" o "ciència de l'acció motriu".

Aquesta noció de l'acció motriu representa el denominador comú de totes les activitats físiques i esportives, qualsevulla que siguin, mentre que les conductes motrius constitueixen un mode d'expressió susceptible de provocar una seducció profunda de la personalitat, com s'ha dit.

L'Educació Física no es confon, de cap manera, amb la praxeologia motriu pròpiament dita, ja que la construcció teòrica la desborda àmpliament, però l'Educació Física pot treure profit del conjunt dels coneixements subministrats per la ciència de l'acció motriu. Els coneixements praxeològics clarifiquen, efectivament, les modalitats de funcionament de les situacions motrius sotmeses a normes i apremis de tota mena. La ciència de l'acció motriu pot, entre d'altres coses, interessar-se de forma privilegiada pel funcionament de les situacions motrius, les normes de les quals són de tipus pedagògic.

Les pràctiques suscitades per l'esport, regides per unes normes institucionals referides al temps, a l'espai i a les interaccions, ofereixen, pel seu tancament i limitació, un camp d'estudi praxeològic determinat. Però aquestes representen només un subconjunt restrictiu respecte del vast conjunt de les situacions motrius de la praxeologia motriu: jocs esportius institucionals, jocs esportius tradicionals, expressió cor-



poral, algunes situacions de treball i de la vida quotidiana, activitats físiques lliures...

L'acció motriu fa referència al procés de realització de les conductes motrius d'un o varis subjectes actuant en una situació motriu determinada.

"El concepte d'acció motriu és més ampli que el de conducta motriu, aquest darrer està directament associat a les característiques subjectives de la persona que actua. El punt de vista del subjecte actuant, simbolitzat per la noció de conducta motriu, està, certament, en el cor de la problemàtica de l'acció motriu, però la perspectiva de l'acció-fenomen, de l'acció-sistema observada des de l'exterior, és igualment important".[9] "L'elecció d'aquesta posició de fons s'aparta de l'actitud psicologista del context, i de l'actitud sociologista que redueix la conducta humana a una pura resultant de mecanismes de pressions socio-institucionals".[10]

"Des del punt de vista epistemològic sembla important assenyalar que l'acció motriu pot ser realitzada amb determinants biomecànics, psicològics i socials que condicionen el seu desplegament, però en cap cas ha de restar-hi, sota pena de perdre la seva especificitat. Una ciència de l'acció motriu sembla autoritzada de manera legítima, a proposar el seu propi principi de pertinença".[11]

L'acció motriu es manifesta en les situacions motrius i aquestes venen determinades per la "lògica interna" de les mateixes. La lògica interna defineix les obligacions i possibilitats del sistema d'interacció global en el que es manifesta l'acció motriu. Aquesta és en el centre de l'anàlisi objectiva de les situacions motrius.

En el cas del joc esportiu, aquesta lògica interna determina les propietats de l'espai d'intervenció, les modalitats del contacte i la comunicació, les categories pràxiques de què disposa el participant, els tipus de missatges motors canviats. Així es posen en evidència "els universals" del joc esportiu, en els que es cercarà una representació rigurosa, si és possible matemàtica, sota la forma de models operatius.

La lògica interna

La lògica interna d'una activitat pot definir-se com "el sistema de trets pertinents d'una situació motriu i de les conseqüències que aquest sistema comporta en el desenvolupament de l'acció motriu corresponent".[12]

Així, per a cada situació motriu, la lògica interna no es refereix a unes dades biològiques o sociològiques, sinó a les característiques de l'acció motriu mateixa.

Per lògica interna d'un joc esportiu entenem el sistema de trets pertinents d'aquesta situació ludomotriu i el conjunt de conseqüències pràxiques que el sistema comporta. Aquests trets són considerats pertinents, donat que es recolzen sobre les dades que distingeixen l'acció motriu, i són: la relació amb l'espai (territoris amb estatuts diferents...), la relació amb l'altre (comunicació i contra-comunicació motriu, violència de contactes...), els imperatius temporals, els modes de resolució de la tasca, les modalitats d'èxit o fracàs...

La lògica interna denota, d'una banda, la presència d'un "sistema" unit al contacte ludomotor i, d'altra banda, serveix de base per a donar una finalitat i significació pràxica a les conductes individuals engendrades per aquest sistema.

Malgrat certes aparences, els comportaments lúdics no són anarquistes sinó fortament determinats per la raó d'unes regles. Cada joc té la seva identitat pràxica degut als trets pertinents que posseeix, a la seva lògica interna.

Aquesta lògica pròpia marca de manera precisa l'originalitat de cada joc esportiu, independentment de les particularitats dels jugadors i de les classes socials. Qualsevol que sigui l'origen dels jugadors i dels grups socials que intervinguin, la contra-comunicació del rugbi és violenta i objectivament perillosa, mentre que en el voleibol existeix absència de contacte entre els adversaris.

La variació de les categories de lògica interna

Les possibilitats de variació de les categories de lògica interna, la seva "variació" de rols, tendeix a ser cada cop més estreta en tots els jocs esportius institucionalizats, fins a aconseguir un equilibri clar i sense equívoc. No succeeix el mateix amb els jocs esportius tradicionals, ja que alguns deixen una laxitud important, podent, inclús, ocasionar comportaments relacionals totalment contradictoris entre ells (jocs paradoxals).

Per a aprofundir, com ensenyants, en els diferents aspectes de la lògica interna de les pràctiques motrius, especialment en els jocs esportius, és necessari a més de conèixer bé les normes del joc, realitzar observacions en el terreny i inclús haver practicat i animat un mateix aquests jocs esportius. "La concepció sistemàtica de les activitats físiques i esportives confereix al concepte de lògica interna un paper central en l'anàlisi de les situacions motrius: a aquest nivell apareixeran els elements claus que corresponen a l'especificitat del camp pràxic".[13]

La lògica interna dels esports col.lectius

Els esports col.lectius són un grup d'esports que pertanyen a un subunivers comú i coherent. Aquest subconjunt posseeix una indiscutible homogeneïtat. La lògica interna d'aquesta família pot posar-se en evidència tenint en compte els punts claus d'aquestes pràctiques: la relació amb l'espai (l'espai individual d'interacció), la relació amb l'adversari (la distància de càrre-

ga), la violència de la contracomunicació (la violència de l'enfrontament), la relació amb la pilota (el domini tècnic de la pilota).

"Si agafem els esports col.lectius més significatius: rugbi, futbol, bàsquet, handbol, voleibol, i estudiem en cadascun d'ells les quatre dimensions, cadascuna d'aquestes permet classificar els cinc esports col.lectius en una escala gradual".[14] La constel.lació dels trets presentats per cada esport col.lectiu li atorga la seva identitat distingint-lo i diferenciant-lo dels altres. La comparació de les escales revela que, com més d'aprop carreguen els jugadors, més disposen d'espai d'interacció i el seu enfrontament és més violent. Així, l'esport col.lectiu més perillós, el rugbi, és on l'enfrontament corporal és menys distant.

A l'hora d'oferir esports col.lectius als nostres alumnes tindrem en compte aquests aspectes de la lògica interna, facilitant opcions el més divergents possibles que vagin des de, per exemple, esports amb molt d'espai individual, d'interacció, com el futbol, fins a esports amb poc espai d'interacció, com el voleibol.

La modelització matemàtica

És un intent de crear models matemàtics que facin veure la lògica interna dels jocs i les seves propietats essencials. Si intentem aplicar models matemàtics als jocs esportius és per dotarnos dels mitjans per a sobrepassar els fenòmens de superfície, aprofundir en l'anàlisi i arribar als fenòmens profunds.

Per a cada joc esportiu, per a cada esport col.lectiu, les definicions operacionals adoptades permeten composar la modelització matemàtica dels sistemes d'interaccions.

"De moment no ha estat possible resumir de forma satisfactòria la lògica interna d'un joc esportiu amb un sol model exhaustiu".[15] Existeix una pluralitat de representacions i cadascuna fa referència a un determinat domini.



Cada model està dotat d'una estructura matemàtica elemental i fa referència a aspectes com: els canvis de rols o sub-rols sociomotors, les interaccions de marca, les xarxes de comunicació i contra-comunicació motriu..." Aquestes estructures tracten el mateix joc des de diversos d'aquests aspectes i sota el mateix aspecte tracten diversos jocs. D'aquesta manera és possible de situar cada pràctica en el sistema del conjunt de les pràctiques. Aquest procés diferencial fa que apareixin els trets diferencials de cada joc. "En el cor del funcionament ludomotor, i per mitjà de models reveladors, els universals donen compte de la lògica interna".[16]

Els Universals Ludomotors

Darrera de les manifestacions canviants, en els jocs hi ha quelcom que hi resta. Darrera del desordre de la superfície, sembla amagar-se un ordre profund.

En posar al descobert les estructures objectives que donen compte de la lògica interna dels jocs esportius, veiem que algunes d'aquestes es queden amb un interès local o menor, mentre que d'altres semblen respondre a unes categories observables sota unes formes diferents en tots els jocs, siguin els que siguin. Aquestes prenen el nom de "Universals".

Els universals són "models operatius portadors de la lògica interna de tot joc esportiu, que representen les estructures de base de funcionament del mateix".

Amb aquests es vol traduir la lògica interna en models operatius. Per exemple: la xarxa de comunicació motriu és una estructura invariable que trobem en tots els jocs sociomotors però, amb forma diferent. Tots aquests jocs posseeixen una xarxa de CM per a la qual cosa és "universal". Els universals són com plaques fotogràfiques sensibles, on es desenvolupa o desvetlla la lògica interna de la pràctica, essent

ells mateixos els que expressen l'especificitat del joc.
Fins ara s'han identificat i aïllat set universals diferents dels jocs esportius. A cada universal se li ha assignat un model matemàtic.
Els universals identificats per P. Parlebas són: xarxa de comunicació i contra-comunicació motriu, xarxa d'interaccions de marca, sistema de puntuacions, xarxa de canvi de rols sociomotors, xarxa de canvi de subrols sociomotors, gestemes, praxemes.

Si n'agafem un, la xarxa de comunicació motriu i la definim com "un gràfic o esquema els punts dels quals representen els jugadors i els arcs simbolitzen les comunicacions i contracomunicacions motrius autoritzades per les regles del joc", podem analitzar els diferents jocs esportius i, posteriorment, agrupar-los en classes segons les xarxes de comunicació o diferents xarxes de canvis de rols sociomotors com la pilota caçadora (xarxa convergent), l'ós i el seu guardià (xarxa permutant) la pilota assentada (xarxa fluctuant).[17]
Tenint en compte aquest tipus d'anàlisi estructural els jocs que es proposin als alumnes han d'ésser variats, en el sentit que tinguin estructures diferents, això possibilitarà un major desenvolupament de les capacitats d'adaptació al medi, tant material com humà. Per tant, proposem que l'elecció de les activitats es basi en l'anàlisi de les estructures que composen les situacions motrius.

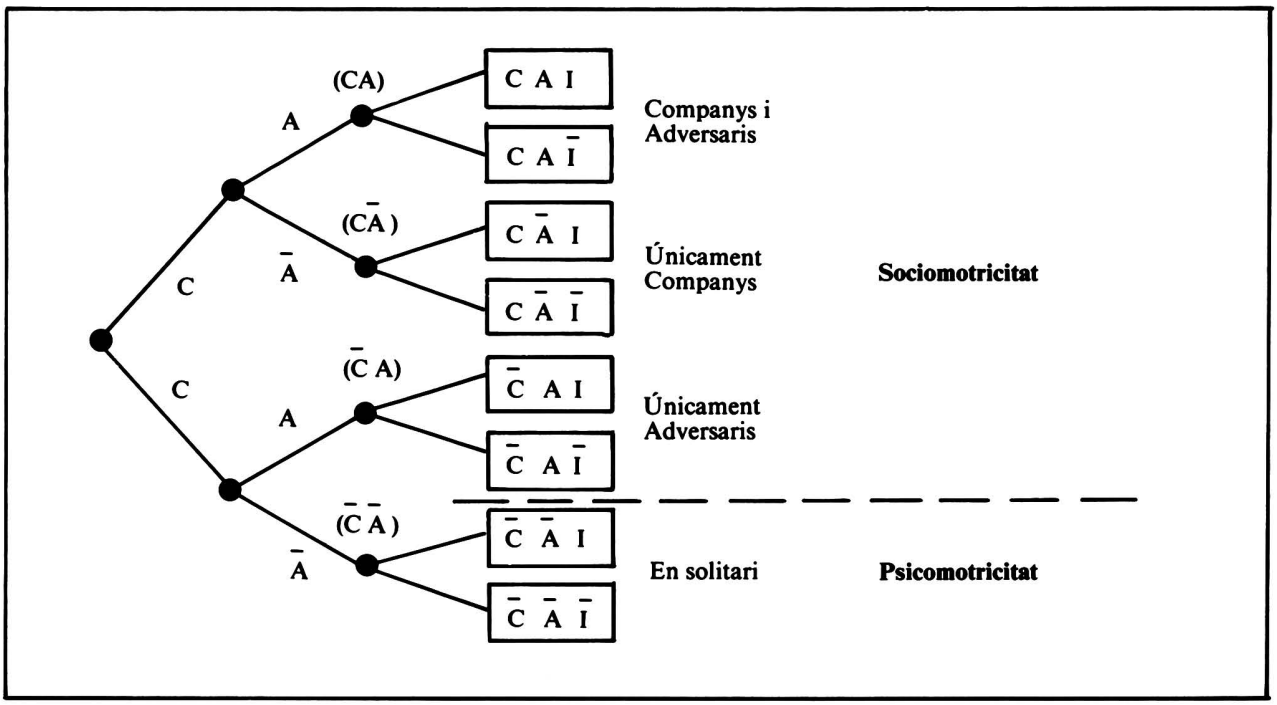
En el camp dels jocs esportius, tradicionals o institucionalitzats, els elements de la seva lògica interna, són els que ens ajudaran a poder establir criteris objectius per a la seva elecció o no a les classes d'Educació Física.
Els universals ofereixen suports d'observació i d'experimentació molt interessants. Permeten observar el joc, analitzar-lo i comparar-lo amb d'altres. Quasi tot el nostre patrimoni lúdic-motor (més endavant veurem el concepte de "etnomotricitat") està sense analitzar i les nostres regions i comarques tenen una gran riquesa de jocs tradicionals com per a poder-ne realitzar estudis. Sense cap mena de dubte, aquesta visió estructuralista de l'anàlisi dels jocs tradicionals que ha iniciat P. Parlebas, pot ésser de gran ajuda per a realitzar-ne estudis i investigacions.

Classificació dels esports
Si analitzem la lògica interna dels esports veiem com les instàncies institucionals només han retingut les especialitats que satisfan determinats trets de lògica interna ignorant-ne, deliberadament, d'altres.
És necessari aprofundir en els grans trets de l'acció motriu identificables a l'univers dels esports: la relació del practicant amb l'espai i els accessoris, la relació del jugador practicant amb altri, la intensitat de dispensa energètica, la presència del risc, el paper de l'entorn en el desplaçament del practicant... Aquesta exigència de clarificació en el camp dels esports demana una classificació susceptible de tenir en compte l'organització d'aquesta lògica interna.
Parlebas ha establert una classificació dels esports on dóna compte dels trets pertinents més importants de l'acció motriu.
Pel científic, com pel professor d'Educació Física, una classificació és un estri indispensable. En el primer cas, representa un estri d'intel.ligibilitat i, a vegades, de descoberta, sense el qual regnarien la confusió i la incoherència, en el segon, és un instrument d'acció que facilita les eleccions pedagògiques amb vistes a atendre els objectius específics fixats.

Tres criteris pertinents
L'anàlisi de la lògica interna de les situacions motrius dels esports permet identificar tres criteris pertinents proposant-ne el marc fonamental d'una classificació motriu.
Els criteris són:
- La comunicació motriu amb company-s (C);
- La contra-comunicació motriu amb adversari (A);
- La incertesa informacional emanada de l'entorn físic (I).

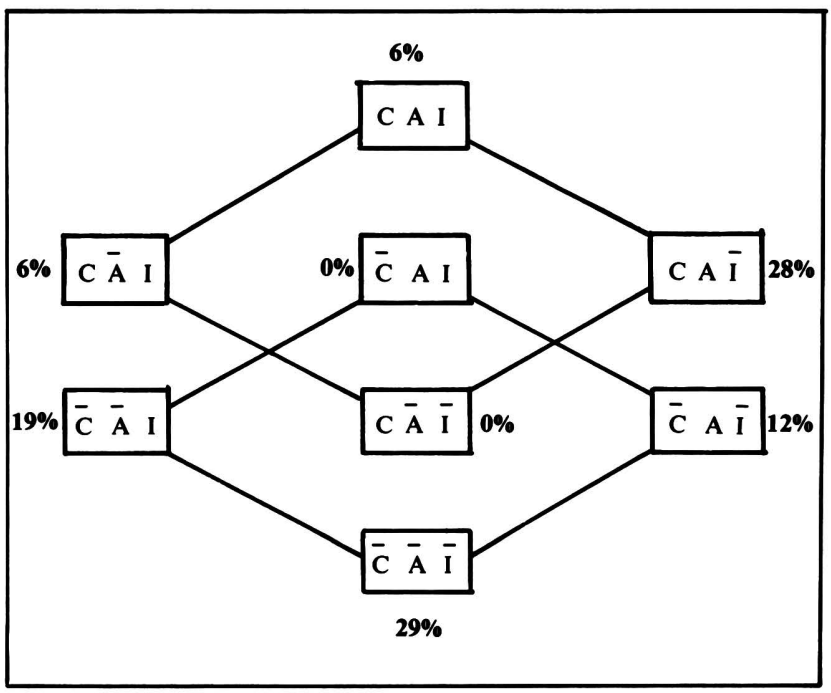
Pot construir-se un quadre general dels esports combinant els tres criteris identificats, essent cadascun apreciat segons sigui present o absent.
El conjunt de combinacions possibles pot ser representat amb forma d'arbre on cada nus doni naixement a dues branques: presència o absència.
L'arbre dicotòmic resultant té vuit classes d'equivalència, utilitzant tres elements característics de cada classe.[18]
Aquesta classificació dels esports proporciona, per exemple, una bona base per a l'elecció d'activitats extraescolars esportives en un centre escolar. A vegades s'oferten força esports col.lectius i cap d'altres classes. Es tractaria en la mesura que fos possible, de proporcionar ofertes diverses on hi hagués esports de les diferents classes. També, a cada classe, s'han de fer eleccions d'acord amb els trets de la lògica interna dels esports d'aquella classe.
En el següent quadre s'exposen els % d'hores d'activitats extraescolars esportives que durant el curs 1987/88 van realitzar els alumnes del Col.legi Públic "San Juan de la Peña" de Jaca, d'acord amb la classificació de Parlebas.

Situacions de joc i esport
El joc representa part del testimoni cultural de cada poble. L'esport és una invenció britànica de finals del segle XIX i quelcom artificial. Als països occidentals l'esport és presentat com l'activitat més noble, la millor, la més prestigiosa. A nosaltres, ensenyants, ens demanen que ensenyem esport i, en realitat, a les nostres escoles, no en podem practicar gairebé cap. Potser l'esport és l'activitat més rica?. Quan



s'observen els jocs dels nens en el patí d'esbargiment es veu que, d'una banda, interessa l'esport, però es nota que el que succeeix quan juguen a jocs tradicionals no és el mateix. Què es el que tenen de diferent l'un i l'altre. L'esport no és més ric que d'altres activitats físiques tradicionals. Si a les nostres escoles només realitzem esport, deixem un espai en blanc; deixem de banda tota una riquesa relacional, cognitiva i motriu, que és transmesa per d'altres situacions que no són específicament esportives.

Amb aquestes afirmacions no neguem el valor educatiu de l'esport però no el ponderem respecte d'altres pràctiques; intentem posar-lo en el seu lloc. La càrrega social de l'esport es fa notar a l'escola i l'interès que suscita és gran, però des del punt de vista del desenvolupament de la personalitat del nen té un lloc, com també el tenen d'altres pràctiques.





La interacció motriu

"Existeix interacció motriu quan en la realització d'una tasca motriu el comportament d'un individu influeix de manera observable en el comportament motor d'un o de més participants".[19]

Quan un nen juga sol a frontó, interactua amb la pilota, les parets i el terra. Però quan juga amb d'altres i/o contra altre-s, aparentment no es modifica res (segueix en el mateix frontó i amb la mateixa pilota), però no és així, tot canvia. Les conductes motrius es transformen ja que cada participant és portador de projectes, detector de significats, actualitzador de decisions. Tot jugador s'enfronta a altres decisions de jugadors capaços de desbaratar les seves intencions.

L'estratègia de cada jugador ha de tenir en compte no només les dades materials (el terra, les parets, el bot de la pilota...), sinó també les decisions potencials i les estratègies comportamentals d'altres jugadors, ara la dimensió cognitiva es sol.licita intensament.

La interacció motriu ha passat a ser un tret estructural de joc. Aquest tret objectiu autoritza a dividir les activitats físiques i esportives en dos sub-conjunts diferents:

– *Les situacions psicomotrius,* on no existeix interacció motriu operatòria amb d'altri que intervingui, al llarg de les quals l'individu actua sol i s'enfronta amb els elements del medi natural. En aquestes, la interacció motriu amb d'altri és proscrita (llançaments d'atletisme, natació, esquí...) i no existeix comunicació pràxica.

– *Les situacions sociomotrius,* són aquelles on es posa en joc una interacció motriu essencial, i estan fonamentades en la interacció motriu amb company, adversari, company-adversari. Els sistemes d'interacció així plantejats poden ser molt variats, barrejant, segons alquímies originals, la solidaritat i l'antagonisme (esports de combat, esports col.lectius, jocs esportius tradicionals).

– *La psicomotricitat* correspon a l'activitat motriu d'un participant que desenvolupa una tasca en solitari, sense realitzar interaccions motrius instrumentals amb cap altre co-participant.

– *La sociomotricitat* representa un camp de les activitats físico-esportives que posen obligatòriament en joc interaccions motrius instrumentals entre co-participants.

En aquesta concepció "estructural" o "sistemàtica", es plantegen les interaccions com el fenomen principal de la tasca sociomotriu. A vegades es considera que l'equip està constituït per la juxtaposició de jugadors. La posició que adoptem és totalment oposada; el que ens interessa no és la juxtaposició dels jugadors sota una perspectiva associacionista, sinó el sistema format pels jugadors; per nosaltres el sistema no és l'equip sinó el conjunt de dos equips que s'enfronten. Per exemple, en un partit de futbol, el sistema está format per 22 jugadors i eventualment per l'àrbitre, els espectadors... si es porta a un grau més elevat.

Categories d'interacció motriu

Per a P. Parlebas la sociomotricitat suscita dues categories d'interacció motriu, que s'entrecreuen tot i essent de naturalesa diferent:

a) *La interacció motriu directa* está constituïda per actes instrumentals d'oposició o de cooperació, que es manifesten en els comportaments relacionals dels jugadors (tir, placatge, càrrega, passada). Aquestes interaccions objectivament observables són assegurades pel contacte (lluita, rugbi, en el joc de l'esparver) o per mitjà d'instruments (tennis, esgrima). Aquests actes estan en el cor del joc sociomotor i fora d'ells no tenen sentit.

Aquesta interacció directa revesteix dues formes oposades molt característiques:

- *La comunicació motriu:* que assegura les relacions de cooperació entre companys; les modalitats de les quals varien segons les regles de cada joc: passada, suport de melé, transmissió del testimoni a la carrera de relleus.
- *La contra-comunicació motriu:* que acompleix les relacions d'oposició entre adversaris (tir, intercepció, "estrangulació", "projecció" de judo, "tocat" d'esgrima).

b) *Interacció motriu indirecta* és menys coneguda i més delicada, es tracta d'indicis comportamentals de tipus informatiu que sobreentenen i fan eficaces les interaccions directes. En aquesta són identificales dos tipus de comportaments:

- *Els gestemes:* són gestos de mans i mímiques que transmeten una informació intencional i que formen part del joc, però sense constituir actes de joc pròpiament dits. Aquest "llenguatge gestual" substitueix les paraules i s'afegeix a la tasca. Es tracta, per exemple, de gestos de crida, d'indicacions de lloc, de designació d'una acció desitjada, de sol.licitud de la pilota.
- *Els praxemes:* estan associats als comportaments estratègics dels participants. Totes les conductes dels jugadors poden ser interpretades com signes: el significat és el comportament motor observable i el significat, el projecte tàctic corresponent. A part de la seva acció, el practicant mostra indicis observables als altres jugadors: orientació del cos, posició dels suports, armat dels segments pel colpeix, ocupació de l'espai, sentit i velocitat dels seus desplaçaments... Aquesta constatació de senyals dóna lloc a una decodificació, però aquest tipus de missatge és polisèmic i la interpretació pot ser errònia. El paper del fingiment serà precisament trucar el significant per a suggerir a l'adversari falsos significats tàctics. Cada jugador és alhora observador i observat, aquesta lectura dels comportaments sociomotors el convi-

da a codificar els seus propis comportaments, alhora que decodifica els dels altres.

Situacions sociomotrius

La sociomotricitat engloba tres subclasses segons que la interacció motriu es caracteritzi per la cooperació amb el company o entre-ajut pur (escalada, vela), l'oposició amb l'adversari o antagonisme absolut (judo) i la cooperació amb el company i oposició amb l'adversari (futbol, pilota per parelles).

a) *Les situacions de cooperació pura:* on només interaccionen els companys. Aquests jocs "cooperatius" són força estranys a l'univers de la competició esportiva (rem, patinatge per parelles) i es troben sobretot, a les activitats lliures poc codificades (travessies en plena naturalesa, submarinisme, espeleologia, escalada, jocs diversos).

b) *Les situacions d'oposició pura:* on regna la contra-comunicació. A vegades s'observen competicions oposant un gran nombre d'adversaris (mig fons, cross, carrera ciclista), però la situació més freqüent enfronta dos adversaris: és el duel d'individus (esports de combat, esgrima, tennis o ping-pong en individuals). Per duel "ludo-esportiu" s'entendrà tota competició que oposa totalment dos adversaris, de tal manera que cadascun aconsegueix les seves fites amb els fracassos de l'altre.

c) *Les situacions que barregen l'oposició i la cooperació:* on s'entrecreuen de manera variada la comunicació i la contra-comunicació. La fórmula més corrent és la que fa enfrontar-se a dos subjectes col.lectius: és el que s'anomena duel d'equips. Això s'observa abundantment en l'esport (rugbi, handbol, tennis i ping-pong per parelles...) així com en els jocs tradicionals (pilota-tir, lladres i serens,...).

Existeixen, tanmateix, d'altres sistemes d'interacció possibles a partir del duel d'equips: confrontació de, com a mínim, tres equips (els tres camps, els ral.lis), absència d'equip estable (esparver, pilota caçadora), ambivalència de les relacions entre jugadors *(jocs paradoxals)*.

Pràcticament desconegudes per l'esport, aquestes xarxes de comunicació originals només es troben en els jocs esportius tradicionals.

Si només practiquem esport amb els nostres alumnes, deixarem de banda un gran nombre de situacions col.lectives amb xarxes de comunicació molt diverses i originals. I aquestes darreres són, potser, les més interessants per a socialitzar el nen, perquè visqui relacions ambivalents, canviants, perquè aprengui a adaptar-se a qualsevol situació i no només a algunes.

La incertesa i l'experiència

- ***Respecte a la incertesa***

La incertesa que serveix per a la classificació dels esports de P. Parlebas és la del medi exterior, bé que també existeix la incertesa interior. La primera emana de la teoria de la informació, és la incertesa de la informació; és a dir, hi ha incertesa quan es desconeix el medi, quan hi ha sorpreses. La incertesa que ve de l'individu, o incertesa interior, existeix però no és criteri de classificació, ja que no és objectiva. El camp que estudia la incertesa interior és la psicologia.

Existeix una altra incertesa o taxa informacional emanada de l'entorn físic, Parlebas distingeix tres tipus de categories pràctiques:

– Amb l'entorn material estable i cert (110 m valles).
– Amb l'entorn físic salvatge i incert (vela).
– Amb l'entorn semi-domesticat (esquí alpí).

- ***L'experiència***

Tenen experiència les persones que ja coneixen la pràctica d'una situació.

S'ha de distingir entre les persones que coneixen o no coneixen la pràctica. Si la coneixen, per exemple en natació, no hi ha incertesa informacional. Però sí n'hi haurà si un nen no ha nedat mai, perquè no coneix el medi; no sap com reaccionarà el seu cos a l'aigua.

El coneixement de la pràctica condueix a anul.lar a poc a poc la incertesa d'una situació psicomotriu.

Hi ha situacions on no es pot anul.lar la incertesa. Per exemple, en la interrelació amb d'altres poden donar-se situacions imprevisibles.

Amb l'entrenament la incertesa del medi es redueix i pot anul.lar-se.

El concepte d'incertesa emana de la informació i pot traduir-se en termes de probabilitat. A més informació menys incertesa i al contrari.

Aquesta anàlisi del grau d'incertesa de les tasques ha de dur-nos a plantejar amb els alumnes una diversitat de situacions, des de les que tinguin alt grau d'incertesa fins a les que siguin en medi estandaritzat, passant per les games intermèdies.

L'Etnomotricitat

Per etnomotricitat s'entén "el camp i la naturalesa de les pràctiques motrius considerades sota el punt de vista de la seva relació amb la cultura i el medi social en el si de les que s'han desenvolupat".[20]

Segur que no es juguen el mateixos jocs en un país o altre, en una regió o altra. La lògica interna dels jocs està lligada al context social en el qual es desenvolupen. Jugant, el nen realitza l'aprenentatge del seu univers espacial i social. Testimonia, a la seva manera, la cultura a la qual pertany.

Davant la gran afluència d'activitats ludomotores que provenen de fora, és necessari fer una crida per a recuperar i posar en relleu jocs tradicionals autòctons. Per això cal realitzar treballs seriosos de recerca i d'anàlisi. S'haurà de determinar, a partir de l'anàlisi estructural, quins jocs són suficientment rics com per a ser aprofitats, educativament parlant, a les classes d'Educació Física. Un exemple és el joc de "A

robar pedres",[21] recuperat d'un manual[22] i després posat en pràctica amb grups d'alumnes diversos, en terrenys diferents, amb més o menys elements, etc., finalment i, després de força observacions, s'establiren les normes complementàries adequades per a fer un joc sociomotriument ric.
A vegades, trobem jocs que s'aparten de la lògica de la vida corrent, que proposen situacions insòlites, noves pel nen (els tres camps, "la galoche"). Això els dóna un valor pedagògic inestimable. L'Educació Física és un element clau de la socialització, de la relació amb l'altre, de la inserció en la societat. Aquestes pràctiques ludomotrius que no requereixen habilitats complexes, que només requereixen coses tan senzilles com, per exemple, desplaçaments en carrera, possibiliten (gràcies a la gran diversitat de situacions que proposen) un ajut inestimable per al desenvolupament de la personalitat del nen.

Impacte sòcio-afectiu de les Situacions Motrius

Segons P. Parlebas:[23] "l'acció motriu exerceix una influència sobre les relacions sòcio-afectives dels individus que actuen i aquest impacte varia segons la naturalesa de les tasques sociomotrius realitzades. Les tasques motrius exerceixen una incidència més rellevant que les tasques verbals en la densitat de les interaccions afectives dels membres d'un grup i les tasques sociomotrius varien segons la seva pròpia lògica interna, ja sigui cooperativa o competitiva".
Aquestes afirmacions les trobem en la tesi doctoral del professor Parlebas.[24]
De tot el seu estudi podem treure les següents conclusions:

A. Respecte a la densitat de relacions

Les tasques motrius, qualsevulla que siguin, provoquen una densitat de relacions, una efervescència d'intercanvis, que sol ser el doble que la de les tasques verbals.

B. Respecte a l'evolució de la cohesió sòcio-afectiva

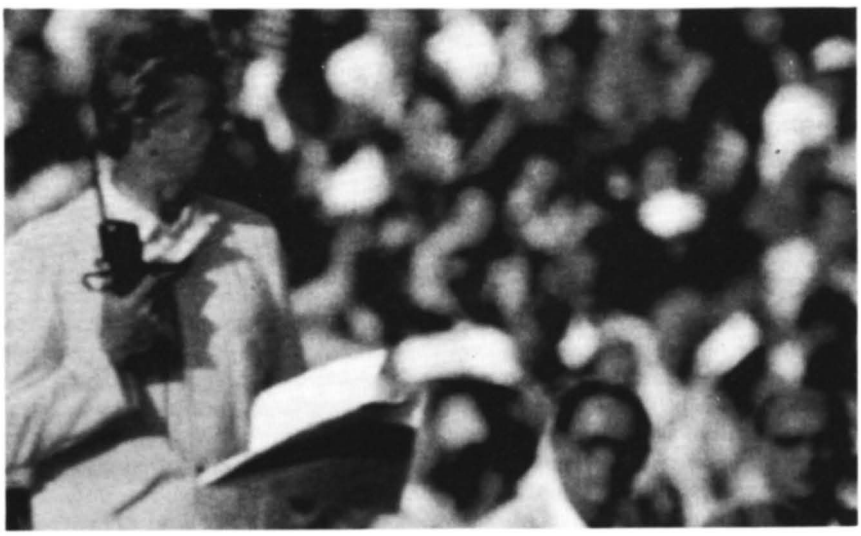
Una tasca verbal col.lectiva no millorarà, generalment la cohesió afectiva d'un grup.
En els grups amb tasca psicomotriu i en els grups amb tasca sociomotriu de competició, els resultats són idèntics als revelats en els grups amb tasca verbal. No hi ha una millora sòcio-afectiva. Es constata una estabilitat o una lleugera regressió.
En els grups amb tasca sociomotriu de cooperació s'observa un espectacular augment de la cohesió sòcio-afectiva.

Conclusions

– Algunes pràctiques motrius, especialment les de solidaritat, tenen potencials educatius susceptibles de provocar una profunda millora de les interaccions afectives d'un grup.
– Quan l'Educació Física es proposa com a objectiu la millora de les comunicacions afectives, l'esperit d'ajuda i solidaritat, posseeix, doncs, medis per a aconseguir-ho.
– El coneixement profund de la lògica interna de les pràctiques motrius i de les reaccions de les persones davant aquestes pràctiques es revelen com una ardent exigència de l'Educació Física i Esportiva.
– Podem dir que les activitats físiques i principalment, les activitats de sociomotricitat comporten unes propietats que justifiquen plenament el seu lloc en el dispositiu educatiu.

Semiotricitat i dimensió cognitiva

En el marc de l'esport, els comportaments dels jugadors han de ser desxifrats. Aquesta lectura corporal sol.licita intensament les capacitats cognitives dels participants: no es tracta, en efecte, d'una lectura passiva, sinó d'una decodificació activa i de l'extracció d'una significació tàctica, sovint, difícil d'indentificar. Existeix un sistema de signes que és en joc, o una "semiotricitat".[25]
Per "semiotricitat" entenem la naturalesa i el camp de les situacions motrius, considerades sota l'angle de la posta en joc de sistemes de signes directament associats dels participants. La seva importància sembla haver estat força desconeguda en el passat. És, principalment, en el desplegament de la semiotricitat on es manifesten els



aspectes cognitius de l'acció motriu. Els grans jugadors d'esports col.lectius, com és el cas del futbol, no es caracteritzen per extraordinàries qualitats morfològiques o atlètiques: la seva bona labor en el terreny, prové d'una percepció aguda de la dinàmica del joc, d'una anticipació oportuna dels actes, just en el moment en que es produeixen, d'una pre-acció ajustada que fa d'ells el que s'nomena "distribuïdors" de joc. Aquestes conductes fulgurants que afavoreixen la interceptació, el tir o la passada calibrades a dècimes de segon i quasi al mil.límetre, reposen sobre una decodificació i una codificació semiomotores extremadament afinades.

La informació que tracta el subjecte per tal d'organitzar la seva acció motriu és de naturalesa molt diferent segons vingui del medi físic (índex naturals) o dels coparticipants (gestemes i praxemes).

Es distingiran curosament els dos casos on es manifesta aquesta semiòtica de la motricitat:

a) *Una semiotricitat de lectura del medi físic:* li correspon el vector informacional que posa de relleu la incertesa obtinguda de l'exterior. Poden donar-se dues situacions: imprevistos, on la decodificació semiomotriu tendeix a desaparèixer i una altra on el medi físic és fluctuant, en aquesta el practicant desxifra un espai plagat d'indicis i obstacles, sovint complexes.

b) *Una semiotricitat de decodificació i codificació dels comportaments:* la interacció motriu fa que la dinàmica sociomotriu imposi a cada jugador desxifrar els actes de complicitat o d'hostilitat i fer els seus propis comportaments transparents per als companys i opacs per als seus adversaris.

La consideració d'aquesta dimensió semiòtrica pot comportar una modificació radical de processos pedagògics. En el primer cas, el més important no serà la repetició d'un gest tècnic predefinit, sinó l'adequació semiomotora al medi (esquí, per exemple); en el segon, l'aprenentatge es centrarà en el que passa entre els jugadors, animant en aquest sentit, contínuament, una estratègia de pre-acció que rep directament els senyals comportamentals, com, per exemple, en el rugbi o en el tennis. Aquesta concepció recusa la sempiterna repetició de gestos "en buit" a l'esgrima, tennis o a l'esport col.lectiu. Molts de nosaltres hem après esports col.lectius de forma aïllada. Ens feien treballar sols amb la pilota i a continuació jugavem en un equip. Però el joc d'equip, el joc col.lectiu, no és la justa oposició individual sinó la coordinació global i dinàmica dels intercanvis de varis individus. El mestratge motriu posseeix aquí una dimensió semiòtrica evident. Aprendre un joc sociomotor, un esport col.lectiu, per exemple, no és només repetir gestos tècnics i automatismes tàctics, sinó que és essencialment, familiaritzar-nos amb els missatges emesos i rebuts, és aprendre la posta en escena d'un codi praxèmic i és sobre aquest pla que hauran de ser explotades les transferències de l'aprenentatge.

Si donem fonament a aquesta anàlisi semiotriua, hem de modificar la nostra actitud pedagògica, no deixant descansar els nostres aprenentatges motors sobre la repetició bio-mecanitzada de gestos, sinó sobre la codificació i decodificació dels missatges comportamentals.

Situacions de baixa i alta semiotricitat

Algunes situacions esportives condueixen a l'automatització dels gestos dels companys i la informació que han d'extreure els participants és restringida; es parla, aleshores, d'activitats "de baixa semiotricitat", com, per exemple, en el patinatge per parelles o a les carreres de rem en línia.

A vegades, la presa d'informació és decisiva i s'ha de convertir en decisions motrius d'ajust. Es parla, aleshores, "d'alta semiotricitat", com, per exemple, en el cas d'esports col.lectius, de l'esgrima, dels esports de combat o del tennis. Són aquests tipus d'activitat, sobretot, els que mobilitzen els aspectes cognitius de la conducta del jugadors.

Michel Delaunay[26] ha realitzat un pla experimental on ha explorat la relació entre l'estadi cognitiu de cada nen (estadi concret, pre-formal, formal A, formal B) i l'eficàcia de les conductes tàctiques en el joc. Constata que l'eficàcia de les estratègies adoptades pels nens creix en funció del seu nivell de lògica operatòria. "Controlats els factors d'execució motriu i a la mateixa edat, els equips, els subjectes dels quals disposen d'un nivell operatori més elevat, aconsegueixen més victòries". Aquesta perspectiva d'investigació, prometedora, assenyala la relació patent que uneix la posta en escena de les conductes semiòtriques amb el nivell de desenvolupament cognitiu. S'obre una via d'investigació: sembla interessant estudiar en quines condicions una educació que comporta activitats físiques i esportives podria afavorir el desenvolupament de les funcions cognitives i simbòliques del nen. Així doncs, veiem com és possible intervenir en el desenvolupament cognitiu del nen mitjançant les pràctiques motrius.

"A la pràctica d'alguns jocs esportius col.lectius s'empra una intensa activitat operatòria que sustenta les conductes pràxiques: apreciació de distàncies, velocitats, profunditats, encreuaments, estimació dels projectes d'altri, dels contraris o dels companys, elaboració d'una estratègia d'acció... Percebre, pre-actuar, decidir, sol.liciten una activitat de representació que incideix en processos de retro-acció i d'anticipació la trama de la qual és d'origen cognitiu.

L'individu que actua intenta desxifrar

les fluctuacions del medi i l'individu que es comunica de manera motriu intenta decodificar la dinàmica de les interaccions. El desplegament d'aquesta activitat semiòtrica depèn de processos operatoris, a vegades molt complexos, que envien al que habitualment anomenem intel.ligència".[27]

Algunes consideracions sobre les classes d'Educació Física

Al llarg de l'article s'han anat oferint algunes orientacions de tipus pràctic però en aquest apartat pretenem exposar altres aspectes que considerem importants a les classes d'Educació Física.

El marc temporal de les classes, generalment, és de dues hores setmanals i, en alguns centres, d'una o tres hores. Aquestes s'acostumen a impartir de forma disseminada al llarg de la setmana i en sessions d'una hora. En una hora es fan les activitats normals, però si poguèssim agrupar les hores en una tarda o en un matí, potser es podria sortir del centre i anar a llocs diversos (al camp, al parc pròxim, a un bosc proper...). Proposem trencar, en la mesura que sigui possible, amb el marc tradicional, espacial i temporal, de les classes.

El primer canvi institucional profund s'aconseguirà en trastocar les condicions pràctiques de l'horari. Per exemple, un mínim de mitja jornada; millor una jornada sencera i, quan es pugui, dos o tres dies sencers, amb les seves nits, fora de l'escola. Això suposa un canvi de l'espai i del temps. No és fàcil, però és necessari.

El nen vol viure coses interessants, coses que tinguin sentit. Si continuem amb les mateixes premisses, el mateix espai, el mateix temps, els mateixos nens, podrem fer coses interessants, però no fer canvis en profunditat.

El professor d'Educació Física sempre està en el mateix nivell de relació amb els alumnes, una relació de tipus convencional, si canviem el marc i el temps sorgeix un altre tipus de relació diferent i més interessant.

Constatem que quan s'està un dia o dos junts, totes les relacions personals es modifiquen, els prejudicis s'eliminen, les prevencions desapareixen, la gent comunica, es treu les màscares i es mostra tal i com és: lliure. Canvien també les relacions respecte del professor d'Educació Física, canvien els rols, neix un argot.

D'altra banda, el nen és sol.licitat en un medi que el motiva profundament, fins i tot els nens difícils en aquesta situació d'aventura, diferent, també acostumen a canviar i solen suavitzarse els problemes de disciplina.

La motricitat no és només un gest biomecànic, és una implicació de tota la personalitat del nen: quan el nen es penja d'un arbre o puja una muntanya, és sol.licitat en la seva motricitat, en la seva afectivitat, en la seva capacitat de reacció... i tot això toca la seva personalitat.

Qui possibilita aquesta situació no són els educadors, sinó les activitats, som una mica nosaltres, però sobretot les activitats, la vida en comú, la natura.

Així doncs, cal bascular el marc espacial i temporal de l'acció educativa. Poden ser alternatives: la setmana a la neu, setmanes de natura, setmana a la granja, viatge de fi de curs...

Una altra solució podria ser: mitja jornada amb aquestes activitats i l'altra mitja, amb classes d'altres assignatures.

Com triar les activitats?

S'han d'elegir basant-nos en les diverses situacions que hem anat veient.

Potenciarem les activitats en un medi canviant, amb incertesa, ja que incideixen en el desenvolupament intellectual. Procurarem no tancar al nen en formes rígides i exclusives.

Les situacions sociomotrius seran riques i variades des dels jocs esportius tradicionals als esports institucionalitzats, des de les activitats de cooperació fins a les d'oposició.

És convenient donar opcions perquè els alumnes escullin activitats esportives, l'oferta pot anar en blocs en els que a cadascun hi hagi un tipus d'esport (un de psicomotor, un de sociomotor d'oposició i un altre de cooperació-oposició...).

L'esport col.lectiu está estructurat formalment en duel, la lluita total: guanyador i vençut, el millor i el pitjor. El que compte en l'esport no és la solidaritat, el que compte és vèncer, és la contra-comunicació. La trobada esportiva és representada en el resultat: 3 a 2, 2 a 1.

Per Parlebas això és perjudicial ja que la trobada social queda reduïda a una lluita, un combat on es defineix una jerarquia. Això, des d'una perspectiva educativa no és acceptable per si mateix.

En els jocs tradicionals, a vegades, també hi ha vencedors i vençuts, i això no sempre és dolent, pot ser bo. És important que els nens, adolescents i adults arribin a redescobrir que no necessàriament el joc ha d'acabar amb un vencedor i un vençut.

Es pot jugar de forma interessant sense que hi hagi ningú que guanyi, que domini. El món de l'esport és el món de la dominació: la medalla, el podium. Això no és necessàriament negatiu, és negatiu quan és sistemàtic, quan tot s'orienta cap el podium i la medalla. Si tot queda en el combat i la lluita, no compten els valors de solidaritat i respecte a l'altre, bé que aquests darrers siguin els nostres objectius.

En els jocs tradicionals pot existir el canvi de rols entre companys i adversaris, per exemple, la pilota assentada,[28] en aquest joc es dóna una situació de tipus ambivalent, és un joc paradoxal, on hi ha ambivalència tant si ets adversari com si ets company. Això és molt interessant perquè el nen desco-



breix que el món no és fet de bons i dolents.
El joc paradoxal és un joc esportiu on les regles de pràctica comporten interaccions motrius afectades d'ambigüitat i ambivalència, desembocant en uns efectes contradictoris i irracionals: antagonisme i cooperació.
Per saber quins jocs hem de practicar s'han de conèixer molt bé, conèixer la seva lògica interna.
Per això proposem d'analitzar els jocs de forma sistemàtica.
Els jocs tradicionals presenten l'avantatge que no necessiten quasi material, ni espai acondicionat com en el cas dels esports, tampoc requereixen molts diners.
La majoria de les escoles no tenen instal.lacions meravelloses ni tampoc molts diners, per això cal pensar que els jocs tradicionals poden servir i, si disposem d'aire lliure i plena naturalesa, millor. S'han de proposar jocs que afavoreixin la comunicacio, la solidaritat, que posin al nen en situacions de canvi de rols.
La competició no és dolenta per si mateixa, però cal dominar-la des del principi.

L'educador

Les diferents dimensions de les conductes motrius només podran desenvolupar-se en situacions pedagògiques adequades i curosament elaborades pel professor.
L'Educació Física no és un remei mèdic, no és un entreteniment del temps lliure, de l'oci, ni una acumulació de tècniques, és una pedagogia de les conductes motrius que adquireix el seu sentit participant en tot el conjunt educatiu. La nostra disciplina té un paper a jugar tant en el domini escolar com extra-escolar i requereix educadors integrats en un equip pedagògic o, pel contrari, es corre el risc de fracassar.
L'educador no ha d'intervenir a cegues sobre les conductes motrius dels practicants. Li és necessari estar informat sobre les grans categories de situacions motrius, sobre les seves característiques més importants i sobre els processos d'aprenentatge corresponents. Per això, s'han de tenir seriosos coneixements en el camp de l'acció motriu.
Si el nostre objectiu és desenvolupar l'autonomia del nen, mitjançant el desenvolupament de la seva personalitat, per mitjà de la vida del grup i a través de les conductes motrius, s'ha de tenir en compte el tipus de pedagogia que cal utilitzar, advoquem per una pedagogia que deixi una part important al nen, que no sigui molt directiva, que deixi descobrir i decidir a un mateix per un mateix, per la seva reflexió i que tingui com a punt important el respecte per l'altre.**

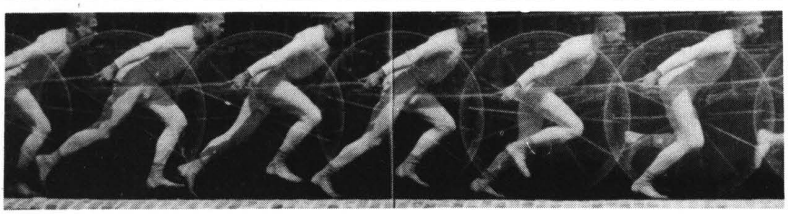
Notas:

* Pierre Parlebas és Professor de Educació Física, Doctor en Lletres i Ciències Humanes, Professor de l'INSEP de París, Professor en la Facultat de Sociologia de la Sorbona.

1. PARLEBAS, P.: "Apport des activitées physiques à l'éducation global de l'enfant". Vers l'Education Nouvelle, nº 256-257, 1971.
2. PARLEBAS, P.: *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. INSEP, París, 1981, (p. 28).
3. PARLEBAS, P.: "Apport des activitées physiques à l'éducation global de l'enfant". Vers l'Education Nouvelle, nº 256-257, 1971.
4. PARLEBAS, P.: *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. INSEP, París, 1981, (p. 53).
   CEMEA. Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active.
5. PARLEBAS, P.: *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. INSEP, París, 1981, (p. 54).
6. PARLEBAS, P.: *Ibid*, (p. 54).
7. PARLEBAS, P.: Citat a l'obra de DURING, B.: *La crise des pédagogies corporelles*. Ed. Scarabée, París, 1982, (p. 210).

8. PARLEBAS, P.: Apunts de les *Jornadas de Sociomotricidad y Juegos Deportivos*. Realitzats a Jaca, 1984.
9. PARLEBAS, P.: *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. INSEP, París, 1981, (p. 2).
10. PARLEBAS, P.: *Ibid*, (p. 2).
11. PARLEBAS, P.: *Ibid*, (p. 2).
12. PARLEBAS, P.: *Ibid*, (p. 131).
13. PARLEBAS, P.: *Problemática de la Educación Física y Deportiva: especificidad de las Actividades Físico Deportivas*. Traduït per A. Galera, Universitat Autònoma de Barcelona.
14. PARLEBAS, P.: *L'Univers du sport*. Publicat a "Mémento de l'educateur sportif 2º degré". INSEP, París, 1986.
15. PARLEBAS, P.: *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. INSEP, París, 1981, (p. 132).
16. PARLEBAS, P.: *Ibid*, (p. 133).
17. GUILLEMARD, G.; MARCHAL, J.C.; PARENT, M.; PARLEBAS, P.; SCHMIT, A.: *Las cuatro esquinas de los juegos*. Agonos, Lleida, 1988, (pp. 38, 126, 32).
18. PARLEBAS, P.: *L'Univers du sport*. Publicat a "Ménento de l'educateur sportif 2º degré". INSEP, París, 1986.
19. PARLEBAS, P.: *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. INSEP, París, 1981, (p. 102).
20. PARLEBAS, P.: *Ibid*, (p. 64).
21. LARRAZ, A.: "Le voleur de pierres". Vers l'Education Nouvelle, nº 422, 1988.
22. GRUPO DE ADARRA BIZCAIA-OSKUSI: *En busca del juego perdido*. Ed. Adarra, Bilbao, 1984.
23. PARLEBAS, P.: Apunts de les "Jornadas de Sociomotricidad y Juegos Deportivos". Realitzats a Jaca, 1984.
24. PARLEBAS, P.: Tesis per al Doctorat d'Estat en Lletres i Ciències Humanes. *Phychologie sociale et théorie des jeux: étude de certains jeux sportifs. La logique interne des jeux sportifs: modélisation des universaux et étude quasi-expérimentale*. Universitat París, 1982.
25. PARLEBAS, P.: *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. INSEP, París, 1981, (p. 209).
26. DELAUNAY, M.: Thèse pour le doctorat de IIIº Cycle *Conduite tactique en sport colectif et théorie opératoire*. Université de Provence, 1976.
27. PARLEBAS, P.: *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. INSEP, París, 1981, (p. 97).
28. GUILLEMARD, G.; MARCHAL, J.C.; PARENT, M.; PARLEBAS, P.; SCHMIT, A.: *Las cuatro esquinas de los juegos*. Agonos, Lleida, 1988, (p. 32).

** *Altres publicacions de P. Parlebas.*
- PARLEBAS, P.: "Activités physiques et éducation motrice". *Revista EPS*, París, 1985.
- PARLEBAS, P.: *Elementos de Sociología del deporte*. Unisport. Málaga, 1988.



L'EDUCACIÓ FÍSICA I LA SEVA DIMENSIÓ CIENTÍFICA

Emilio Ortega Gómez, Professor Titular d'Història i Sistemes de l'Educació Física de l'INEF de Barcelona

Origen i recorregut d'un concepte

L'Educació Física com a concepte comporta una certa indeterminació, no obstant, la denominació "Educació Física" apareix a la segona meitat del segle XVIII. Ballexerd, metge a Lausana, l'introdueix en el 1762, no deixant de ser però, una anécdota accidental, ja que si donem a l'Educació Física una dimensió només educativa, el concepte apareix en el Renaixement. Vittorio da Feltre, proposant excursions, jocs i activitats corporals, és el primer en introduir la gimnàstica a l'escola.

A partir d'aquest fet, es va produint progressivament, una situació d'equivalència entre Educació Física, Educació Mèdica, i Educació Corporal, confluint en dues pràctiques diferenciades; la higiènica i la pedagògica.

En el segle XVIII, el moviment corporal adquireix una dimensió més construïda i especialitzada, essent a principis del segle XIX quan s'assenten i consoliden les tendències en Educació Física (mèdiques, pedagògiques, militars) emparellant-se els termes Educació Física i Gimnàstica.

Si el concepte Educació Física manté avui dia la seva legitimització institucional, el seu camp operatori s'allarga i diversifica, per la qual cosa assistim a temptatives més o menys marginals, més o menys coherents, de qüestionar no només el terme, sinó el seu objectiu i finalitat, del que es pot deduir, que l'Educació Física, actualment, és immersa en un procés de transformació històrica animat per la lluita ideològica que la vehicula.

Atenent-nos als tres elements: **educatiu, epistemològic i ideològic**, que conjuntament o per separat condueixen als estudiosos de l'Educació Física a proposar no només un vocabulari, sinó també un programa i una pedagogia diferent a la preconitzada tradicionalment, ens quedariem amb tres grans tendències, que d'altra banda, s'influeixen i es redescobreixen entre elles. La primera, la més important des del punt de vista de la quantitat i riquesa dels treballs i publicacions als quals dóna lloc, pretén inspirar la seva acció pedagògica en les ciències biològiques i sobretot en les humanes. Aquesta tendència es subdivideix en tres formes distintes, però estretament solidàries, d'actuació, a saber:

a) La inspirada essencialment en els treballs de Wallon i en especial per la seva teoria de la psicomotricitat, reivindica una educació i una reeducació no física sinó psicomotriu. Aquesta concepció és encapçalada per P. Vayer, caracteritzant-se perquè parteix del desenvolupament psico-biològic del nen, que pres en la seva unitat, tracta d'adaptar o readaptar afavorint la seva autonomia a través de pràctiques diferents de les activitats purament lúdiques i funcionals.

El resultat és identificar aquesta finalitat a una normativa implícita del desenvolupament psico-motor definit essencialment per una axiologia mèdica.

b) Podem distingir una segona forma d'actualització del corrent psico-motor. Aquest es manifesta per la voluntat positivista de basar l'educació en "una ciència del moviment humà", sent-ne el seu impulsor J. le Boulch, amb la seva teoria d'una "educació psico-cinètica" que és, com el propi autor diu, el resultat d'una evolució dels darrers 25 anys. Havent intentat reformar l'Educació Física partint del concepte mateix, ha volgut, davant el seu fracàs, operar una revolució més radical determinant la ciència del moviment l'aplicació de la qual concerneix a l'Educació Física, però també a d'altres àmbits on el joc dialèctic entre experiència i teoria es concreten. D'aquesta manera, aquesta ciència, es defineix com a ciència del moviment, presa a la vegada en el seu aspecte transitiu de procés objectiu i eficaç, i

I.N.E.F. BIBLIOTECA BARCELONA

en el seu aspecte expressiu, d'una certa manera de ser de la persona, reenviant a una situació viscuda en un context sociocultural i en un marc institucionalitzat. D'aquí la necessitat de proposar segons le Boulch, una educació que tingui en compte aquests dos aspectes, és a dir, que estigui centrada en l'experiència viscuda de qui aprèn, però al mateix temps, guiada per la intel.ligència analítica de educador, que afavorirà la presa de consciència en l'alumne i proposarà els exercicis, els jocs i les activitats exigides per la situació i la necessitat d'una "expressió autèntica i d'una acció eficaç sobre el medi".

c) P. Parlebas accentua l'aspecte socio-motor de l'esport i a través d'aquí, resalta el seu caràcter formador i no purament lúdic. D'altra banda, des del punt de vista metodològic, aplica a l'anàlisi "psicomotriu" les regles d'interpretació estructural, tal i com les troba posades en pràctica per Piaget en epistemologia genètica o per Lévi-Strauss en antropologia. Aquí queda l'Educació Física substituïda per una educació psico-sociomotriu o una educació psico-sociològica de les conductes motrius.

Al costat d'aquestes tres formes d'una mateixa inspiració fonamental, es troba una tendència que posa l'accent en l'"expressió". La seva conceptualització i la seva metodologia es fonamenten en la fenomenologia, la psicologia diferencial (i més exactament la caracteriologia), la psicologia interpersonal i la psicologia de petits grups. El concepte d'Educació Física es transforma en l'educació del "cos subjectiu", del propi cos en oposició al cos-objecte. D'aquí el recurs a la noció "educació corporal". Els seus inspiradors són G. Rioux i R. Chappuis que el desenvolupen en la seva obra: "Les bases psychopédagogiques de l'éducation corporelle".[1] En aquesta educació corporal, els dos autors ressalten el rol determinant de l'expressió que, segons ells, permet la realització espontània de la personalitat de cadascú, tant en el marc dels esports individuals i d'equip com en els jocs i en les improvitzacions extra-esportives.

Finalment, una tercera tendència que agrupa a dues posicions enfrontades, a saber:

a) La tendència esportiva, que basa els seus pressupostos pedagògics i tècnics en la utilització exclusiva de l'esport i la competició esportiva.

b) La tendència, la característica essencial de la qual és la denúncia sistemàtica de la competició esportiva i de la finalitat del rendiment tècnic que imposa, proposant una expressió salvatge, espontània i lúdica del cos i més exactament de les pulsacions sexuals per tal que siguin alliberades.

L'examen i la confrontació d'aquestes tres tendències principals, ens condueix a afirmar que, la major part de les mutacions actuals de l'Educació Física són el resultat d'un desig de "cientificitat" el qual no ha estat mai objecte de la menor temptativa de legitimització epistemològica.

La concepció epistemològica

L'epistemologia és sinònim de coneixement, de saber científic, prové del grec episteme. Al.ludeix en general a un tipus de saber, que al seu torn, presuposa una certa idea de la realitat. En la filosofia presocràtica s'estableix una distinció estricta entre el coneixement, la saviesa, la ciència i el coneixement dels sentits, les percepcions, les opi-



nions basades en l'experiència. El coneixement científic i la saviesa són superiors perquè capten la veritat, l'ésser, el comú, la dimensió unificada de la realitat.

A Plató, l'epistemologia encara estava lligada en moltes ocasions al sentit tècnic, fins i tot Aristòtil tindrà com a punt de partença per determinar què sigui "ciència", el món pràctic de les tècniques i les arts, començant per la determinació essencial de la ciència pràctica per a aconseguir el concepte general de ciència i amb ell definir també la ciència teòrica.

Un dels elements del coneixement científic, juntament amb els axiomes i les hipòtesis, són les definicions, però malgrat la importància d'aquests elements, el que configura el model de l'epistemologia és la seva pretensió d'oferir un coneixement que assoleixi el nivell de fonament, per tant cada ciència té principis, definicions i hipòtesis pròpies, determinant el seu àmbit objectiu.

La ciència necessita proposicions primeres i veritables, pressupostos de tota demostració, condicions sense les quals no és possible el coneixement. Així doncs, donat que no tot saber pot ser demostrat, s'exigeix un coneixement no demostrat; el coneixement dels principis.

M. Foucault ha anomenat episteme i també "camp epistemològic", a l'estructura subjacent i, amb això, inconscient, que delimita el camp del coneixement, el modes com els objectes són percebuts, agrupats i definits.

L'experiència d'aquests darrers anys sembla indicar que les ciències consagrades com a tals, davant el conjunt de canvis produïts en "els sabers", han tendit, sobretot, a demostrar el seu "rang" a través de la seva pròpia epistemologia, sense disposar, en molts casos, dels instruments adequats per trobar solucions reals i eficaces que delimiten les fronteres entre ciència i disciplina.

Si anteriorment hem emmarcat, a través de l'epistemologia, els elements que són necessaris perquè una disciplina pugui ser considerada ciència, no per això hem resolt el problema que aquesta tingui "status" de ciència. Així com Sartre opinava que l'infern són els altres, hi ha una tendència entre les "ciències" consagrades com a tals a considerar la resta com a disciplines.

La dispersió epistemològica a l'Educació Física. Una dinàmica perillosa

El conflicte conceptual entre la concepció epistemològica de l'Educació Física de Georges Vigarello i la de Pierre Parlebas té un element de divisió evident.

Mentre que Vigarello s'interroga sobre l'origen i legitimitat dels "sabers" en Educació Física, Parlebas parla de l'especificitat i la pertinença de la conducta motriu com objecte específic de l'Educació Física.

El primer que sobta és l'important paper que juga, en la concepció de Vigarello, la relació existent entre "les ciències socials" i l'Educació Física, mentre que Parlebas ens parla del estatus científic de l'Educació Física. El primer legitima l'Educació Física com una juxtaposició d'anatomia, fisiologia, psicologia, sociologia, tècniques esportives i pràctiques sobre el terreny. El segon, en parlar de les conductes motrius com objecte propi de l'Educació Física, el que fa és delimitar el camp d'aquesta.

La construcció d'una ciència

La indefinició de l'objecte, és el principal problema amb el que s'enfronta l'Educació Física. Aquesta afirmació fa que la màxima preocupació sigui l'elaboració d'una epistemologia genètica de l'Educació Física.[2]

Però vegem primerament què s'entén per epistemologia genètica. Terme introduït per J. Piaget per a designar aquella teoria que estudia el coneixement com una construcció contínua, analitzant la seva evolució des dels nivells més elementals fins els estadis superiors, arribant finalment al coneixement científic.

Piaget proposa dos tipus de mètodes; l'històric-crític, que estableix filiacions i descobreix connexions –mètode similar al de l'anatomia comparada i el psicogenètic pròpiament dit, que és una mena d'embriologia mental. Els dos tipus de mètodes són igualment indispensables per a l'epistemologia genètica. Ara bé, aquesta pot ser –com la teoria de la relativitat– "especial" i "generalitzada".. És especial quan es recolza en "un sistema de referència constituït per l'estat del saber admès en el moment considerat"; és generalitzada quan "el sistema de referència es troba ell mateix englobat en el procés genètic o històric que es tracta d'estudiar". L'epistemologia genètica de Piaget, s'oposa a considerar el subjecte o l'objecte com autònoms o existents per si mateixos, i posa en relleu que subjecte i objecte només poden ser considerats dintre del procés de creixement dels coneixements.

Exposat, en trets generals, el que és l'epistemologia genètica, passarem a continuació a desenvolupar els fonaments del que seria una epistemologia genètica de l'Educació Física, per a això ens basarem en la concepció parlebasiana, que fa de la conducta motriu l'objecte de l'Educació Física, però vegem què és el que entén Parlebas per *conducta motriu*.

"Organització significant del comportament motor.[3]

La Conducta motriu és el comportament motor en tant que és portador de significació.

La seva delimitació ve donada per l'organització significant de les accions i reaccions d'una persona en acció, la pertenença[4] d'expressió de la qual és de naturalesa motriu.

Una conducta motriu només pot ser observada indirectament; es manifesta per un comportament motor on les dades observables són investides d'un sentit, viscut de forma conscient o inconscient per la persona que actua. Quan es filma, per exemple, a un jugador de volei, s'enregistra la seva immobilitat, els seus desplaçaments, els seus salts, els seus tocs de pilota, en definitiva, els seus comportaments motors; es parla de conducta motriu quan es considera en conjunt, la globalitat d'aquestes manifestacions objectives, la significació de la vivència a la que està directament associada (intenció, percepció, imatge mental, projecte, motivació, desig, frustració...).

La conducta motriu no es pot reduir a una seqüència de manifestacions observables ni a una pura consciència destacada dels fets. Respon a la totalitat de la persona que actua, a la síntesi unitària de l'acció significant. Aquesta doble perspectiva conjugant el punt de vista de l'observació exterior (el comportament observable) i el punt de vista de la significació interior (la vivència corporal; percepció, imatge mental, anticipació,[5] emoció...) permet a la noció de conducta motriu jugar a un rol focal en Educació Física".

L'Educació Física i l'elaboració de la seva pròpia especificitat

L'Educació Física és una ciència a tots els efectes; així ho demostra l'abandó progressiu de la intuïció, per donar pas a mètodes i conceptes experimentals i científics. Però, l'Educació Física en disposar d'uns elements marcadament diferencials, la deixen al marge de la columna vertebral del saber científic que és el que en definitiva legitima.

La qüestió essencial és saber si les ciències han aportat concepcions noves al contingut mateix de l'Educació Física. La motricitat es nucleja a l'entorn de conceptes que han transformat el coneixement al mateix temps que han obert nous camps d'aquest.

La concepció mateixa del moviment i el seu rol ha canviat, provocant una transformació de les pràctiques així com dels projectes.

En aquesta situació convé precisar les fases en les que s'elabora l'especificitat en Educació Física.

1. El moviment corporal no ha d'aparèixer més com una mecànica al servei d'una intenció, sinó com un comportament complex, indissociable de múltiples referències, alhora abstracte i concret. Esperar una pilota llançada amb violència suposa una avaluació on es té en compte la trajectòria, la velocitat, el desplaçament del cos, és la posta en joc d'una autèntica geometria pràctica. Es reté del moviment el conjunt de problemes que li creen al subjecte, el conjunt de reaccions que evidencien una intel.ligència pràctica. La psicologia piegetiana assenyala que les operacions mentals inicials neixen de la interiorització d'aquests complexos motors, això evidencia la importància que té una "pedagogia motriu" en els primers anys de la infantesa.

La coordinació de les accions i l'exercici de l'abstracció d'un subjecte, marcaran la via als aprenentatges lògics: la motricitat es converteix en un suport que contribueix a la construcció de l'espai mental. Després que el nen s'hagi enfrontat a situacions motrius preparades que se li proposa de raonar, analitzar els seus desplaçaments, transformar-los en dibuixos, esquemes o símbols. Aquesta acció pedagògica es justifica en els primers anys de primària abans que les estructures intel.lectuals s'instal.lin i es consolidin; però sense cap mena de dubte, obre vies inateses a l'Educació Física i patentitza la seva especificitat.

2. La dimensió no tècnica del moviment ens obre nous camps. L'expressió corporal dóna vida a un cos sotmès a aprenentatges i estereotips gestuals.

3. Una visió nova d'implicació motriu és la que reclama un equip de joc. Parlebas diferencia els tipus de relacions que s'efectuen en els equips on el joc respon a organitzacions espacials diverses. La hipòtesi és que existeix una correspondència entre l'estatus de les comunicacions i l'estructura de les relacions sòcio-afectives.

L'equip crearà una dinàmica original on la participació motriu no serà relegada. L'estudi de les xarxes de comunicació i de contra-comunicació haurà d'evidenciar els jocs més prometedors per la riquesa de relacions que ofereixen. L'estudi de les xarxes i els intercanvis orienta la pedagogia de la comunicació cap als jocs, fent més objectives les relacions autèntiques entre els jugadors.

A través d'aquests exemples, hem pretès mostrar que l'Educació Física emprén avui vies racionals i científiques que, fent desaparèixer els buits del passat, perfilen la seva pròpia especificitat.

Notas:

1. G. Rioux, G.; Chappuis, R.: *Les bases psychopédagogiques de l'éducation corporelle.* Vrin, París, 1968.
2. P. Parlebas.: "Pour une épistémologie de l'éducation physique". *Revue EPS*, Nos. 107-108, Juliol-Març, 1971.
3. Conjunt de manifestacions motrius observables d'un individu en acció. El comportament motor es defineix pel que es percep de l'exterior.
4. Propietat d'una posició teòrica caracteritzada per l'adopció d'un punt de vista distintiu que la diferencia de les altres.
5. Conducta motriu d'un practicant que, en el desenvolupament espacial i temporal de la seva intervenció, té en compte, de forma activa, l'evolució potencial de la situació amb la finalitat de preparar-se per actuar en les millors condicions possibles.

BIBLIOGRAFIA

BAUMGARTNER, H.M.: "*Ciencia*", *en conceptes fonamentals de filosofia.* Heder, Barcelona, 1977.

FOULCAULT, M.: *La arqueología del saber.* Siglo XXI, Mexico, 1970. Surveiller et punir. P.U.F., París, 1975.

CUBELLS, F.: *Los filósofos presocráticos.* Facultat de teología, Valencia, 1979.

VIANO, C.A.: *La evolución de la dialéctica.* Martínez Roca, Barcelona, 1971.

PIAGET, J.: *L'épistemologie génétique.* P.U.F., París, 1970.

PIAGET, J.; INHELDER, B.: *Le développement de la notion de temps chez l'énfant.* P.U.F., París, 1946.

ULMANN, J.: *De la gymnastique au sport moderne.* Vrin, 2ª edic., París, 1978.

PICQ.; VAYER.: *Education psychomotrice.* Doin, París, 1970. Possibilités et limites de la rééducation psychomotrice appliquée à des fins rééducative. EPS, Nºs 85 y 86.

Le BOULCH, J.: "Vers une science du mouvement humain". EPS, 1971, pp. 264-265.

PARLEBAS, P.: "L'éducation physique en miettes". EPS, Nºs 85, 86, 87, 88.

"Jeux sportifs et réseaux de communication motrice". EPS, Nº. 112.

"Pour une épistémologie de l'éducation physique". EPS, Nºs 107-108.

Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice. INSEP, París, 1981.

Eléments de sociologie du sport. P.U.F., París, 1986.

PUJADE-RENAUD, C.: *Expression Corporelle et investigations théoriques.* Thérapie psychomotrice, Nº 15.

VIGARELLO, G.: *Une épistemologi... c'est à dire....* EPS, Nº 151.

Le Corps Redresée. Jean-Pierre Delarge, París, 1978.

DURING, B.: *La crise des pédagogies corporelles.* Scarabé, París, 1981.

VVAA: "L'éducation physique". Esprit, Nº 446, París, Mayo, 1975.

VVAA: "Le corps... entre illusions et savoirs". Esprit, Nº 62, París, Febrero, 1982.



EDUCACIÓ FÍSICA SISTÈMICA: VERS UN ENSENYAMENT CONTEXTUALITZAT

Francisco Lagardera Otero, Professor Titular de Sociologia de l'Esport de l'INEF de Lleida

Abordar amb el rigor i la necessària asèpsia metodològica l'activitat professional i intel.lectual a la qual hom hi ha estat lligat durant quasi dues dècades, resulta un intent que sembla d'entrada deformat, esquitxat d'aspectes i atributs que s'han incorporat al propi ésser. Tanmateix, malgrat les limitacions que això implica, no ha de ser en va tot esforç que cerqui la claretat conceptual que l'Educació Física reclama. El present assaig neix amb la pretensió de generar com a mínin, un debat obert i reflexiu al voltant de la nostra identitat com disciplina, que com a tal, aborda un camp restringit i específic susceptible de posseir coneixements, mètodes i procediments propis.

Han estat molts anys, com d'altres professors, de treballar a patis d'esbarjo, pistes polisportives, gimnassos o simplement, espais lliures. S'han acumulat les experiències suficients perquè ens decidim a reflexionar-hi, amb la finalitat d'obtenir el necessari flux d'idees que s'articulen en torn de la construcció d'una disciplina que ha assolit la suficient maduresa com per superar allò que és obvi, l'immediat, la improvisació o la simple casuística.

No es tracta de travessar un desert, d'altres han abordat, molt abans, aquest requeriment imprescindible per a consolidar coneixement. Sense els esforços i estímuls d'autors com O. Gruppe, P. Parlebas, G. Vigarello o J.M. Cagigal, sempitern Cagigal a qui mai no estarem prou agraïts, no estariem en disposició d'emprendre un discurs epistemològic, les seves obres ens assenyalen vies d'accés, de construcció, que en el seu moment es tocaren amb més o menys èmfasi o vigència, però que avui resulta necessari reemprendre, continuar o aprofundir, perquè és aquesta, de manera irreductible, una tasca col.lectiva.

L'educació física com intervenció pedagògica

Malgrat els diferents avatars i intents d'atorgar-li una altra denominació,[1] el terme Educació Física s'ha consolidat de forma quasi universal. Això vol dir, al menys així ho interpreto, que l'activitat que genera i per la qual se li assigna el nom està bàsicament imbricada en el món educatiu. De fet, les aproximacions epistemològiques realitzades fins avui, tendeixen a identificar-la, preferentment, com afer pedagògic, bé que el seu objecte específic, no sempre s'esgoti aquí.

Precisament, en valorar la seva dimensió epistemològica com quelcom molt més diversificat, versàtil i multidisciplinar que la seva adscripció exclusivament pedagògica, això ha motivat la seva inconsistència com a disciplina original i específica. Difícilment podrem estructurar el seu coneixement de forma científica i definir la seva funció social, si no establim amb precisió el seu objecte formal, el seu espai vital i restringit en el camp del coneixement científic.

Una de les vies utilitzades amb major profusió ha consistit a descriure tota una sèrie d'accions, pretèrites o potencials en les quals d'alguna manera és implicada l'Educació Física. Això ens condueix irremeiablement cap a la dispersió, ja que tota activitat humana mai no és aïllada, al contrari, els fenòmens apareixen interconnectats, ajustats a un ordre fenomenològic aparent. El que es percep no és sempre la realitat, com va precisar Merleau Ponty. És la nostra impotència per a comprendre fenòmens de forma global el que ens empeny a parcel.lar la realitat per a poder escrutar-la minuciosament. En

comptes de construir un corpus d'idees i conceptes suficientment solvents i rigorosos com per a definir amb claretat el seu àmbit i dimensió en el camp del coneixement, on les seves experiències i activitats poguessin tenir cabuda amb certa precisió, hem invertit els termes. Parlem d'educació, rendiment, reeducació, rehabilitació, recreació, acondicionament físic i un llarg etzètera d'accepcions que escapen a la capacitació real d'estudi i sistematització. Tot el que apareix lligat a la motricitat humana forneix a l'Educació Física, la macrofàgia d'aquesta es converteix així en el seu pitjor valedor. És aquest un error de procediment intel.lectual que hem de superar. Però per això hem de tornar a la veta original, als conceptes ancestrals.

En molts intents per a analitzar l'Educació Física hom l'ha associat quasi instantàniament a l'acte motor, a la capacitat de l'ésser per moure's. Hom parteix per això de la idea de l'home i del moviment. En qualsevol cas, quan es procedeix així s'intenta destriar el concepte d'activitat física duta a terme per d'altres pobladors del planeta, però que de cap manera s'està referint a l'Educació Física com idea.

En molts escrits es parla de l'home o d'hominització en termes de trascendència, tal vegada perquè la unitat de l'ésser, com a concepció antromorfa, és més contemporània del que a primera vista pugui semblar. Vull entendre que al precisar d'aquesta manera s'està fent referència a l'ontogènesi de l'ésser i a la seva capacitat per a diferenciar-se, darrerament de forma accelerada, de la resta dels éssers vius.

Aquesta precisió conceptual ens condueix, irremeiablement, a la noció d'aprenentatge, i respecte a la conformitat i característques d'aquest, la idea d'educació, segueix, avui dia, en plena vigència, bé que desvestida de les seves grandiloqüents pretensions de las quals va fer gala fins fa unes dècades.

"Dos dels fenòmens que considerem característic dels sistemes vius són la seva capacitat d'aprenentatge i de reproducció. Aquestes propietats , diferents aparentment, estan íntimament relacionades. Un animal que aprèn és un animal capaç de ser transformat pel seu entorn anterior dintre d'un termini de vida específic. Un animal que es multiplica és capaç de crear un altre animal a imatge pròpia, al menys de forma aproximada, bé que no tant semblant que no variï amb el transcurs del temps. Si aquesta variació és hereditària , tenim la matèria prima amb que opera la selecció natural. Si la invariabilitat hereditària afecta a modes de comportament, entre els diferents patrons de conducta que es propaguen, els aventatjosos per a la continuïat de l'espècie es fixen, i els adversos s'eliminen. El resultat és una espècie d'aprenentatge filogenètic específic, per contrast amb l'aprenentatge ontogenètic de l'individu. Aprenentatge ontogenètic i filogenètic constitueixen modalitats d'adaptació de l'animal a l'entorn.

Tant l'aprenentatge ontogenètic com el filogenètic, i per descomptat aquest, es donen no només en animals i plantes, sinó també en tots els organismes que sota qualsevol aspecte poguem considerar vius. Tanmateix, el grau d'importància d'aquestes dues formes d'aprenentatge varia enormement en les diferents classes d'éssers vius. En l'home, i en menors mesura, en d'altres mamífers, l'aprenentatge ontogenètic i la adaptabilitat individual abasteixen els seus nivells més alts. Podem dir, en efecte, que gran part de l'aprenentatge filogenètic humà s'ha destinat a establir la possibilitat d'un bon aprenentatge ontogenètic".

Tot sembla indicar doncs, que l'individu va alliberant-se progressivament de les servituds de l'aprenentatge filogenètic i aquest depèn cada cop més dels seus congèneres. Des d'aquesta perspectiva, tant la cultura, com una pila de coneixements, costums, ritus, maneres d'actuar, etc. com l'educació, procés pel qual aquests coneixements es transmeten, augmenten paral.lelament la seva vigència. Una altra cosa serà determinar fins a quin punt els mecanismes tradicionals de transmissió d'aquests coneixements entre el individus són els més indicats. Avui és tal la profusió de coneixements, i sobretot, la velocitat amb què aquests es produeixen, que els sistemes d'ensenyament estan en crisi quasi permanent. La renovació pedagògica és la manifestació fefaent d'aquesta sensibilitat.

L'Educació Física suposa l'exercici d'un d'aquests mecanismes de transmissió, però, què és allò que transmet? Aconseguiríem respondre anunciant un vademecum de coneixements universals, estandaritzats i suficientment contrastats? Evidentment, no. No tot el que és cultura està escrit o pot transmetre's mitjançant la paraula en qualsevol de les seves manifestacions. Hi ha innombrable quantitat de coneixements, costums, sentiments i vivències que mai no es veuen plasmades en un text o tampoc no arriben a ser escoltades, tanmateix però, són apreses. Això succeeix així perquè l'individu aprèn mitjançant estructures. La naturalesa d'aquestes és molt complexa i, amb freqüència, difícil de precisar. Però de cop es produeix una llum, un "insight", i l'individu comprén, sent, viu. A vegades és producte d'un munt d'experiències que duren tota una vida, d'altres l'aconseguir articular tota una sèrie de coneixements aparentment inconnexos però que l'individu arriba a comprendre de forma conjunta. Avui sabem que la ment no només construeix coneixement a partir de relacions lineals: A condueix a B, B condueix a C,... a vegades és possible passar de la A a la Z realitzant un salt espectacular. La ment s'impregna de coneixements concrets, però també reté sensacions, emocions, experiències, curiositats, formes, espontaneïtat,

imaginació, síntesi,... tot això és un medi de cultiu de la *intuïcio*. Com si no abordarien molts científics l'intricat camí per a donar solució a determinats problemes aparentment irressolubles? La ment és un cúmul de factors però aparentment irresolubles? La ment és un cúmul de factors però tots ells interrelacionats? i desconeixem encara els circuits on es produeixen aquestes connexions. Per què ens entossudim aleshores en dotar a la ment de experiències parcials i inconnexes, quasi totes dirigides a nodrir de saber l'hemisferi esquerre quan aquest és impotent per a generar-lo per si mateix? "El cervell esquerra és capaç d'organitzar la informació per a formar el conjunt de estructures existent, però és incapaç de generar noves idees. El cervell dret veu el context, i per això, el seu significat.[4] Lamentablement, s'ha confós la nostra limitació per a conèixer la realitat, d'aquí que arbitràriament la parcel.lem amb la finalitat d'escrutar-la minuciosament, amb el mecanisme de funcionament de l'aprenentatge, el qual difícilment es posa en marxa sense el seu context, és per això que aprenem formes i estrucutres i no fets aïllats i desconnectats.

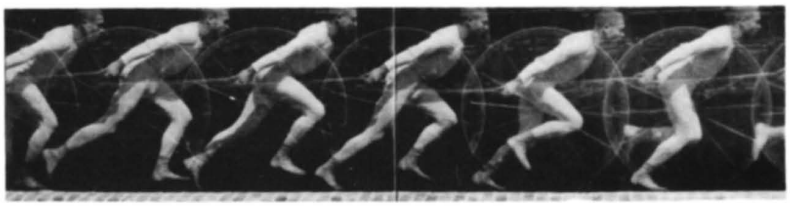
El sistema educatiu ha anat desenvolupant mecanismes de transmissió amb gran retard respecte dels avenços científics i tecnològics, i sobretot, respecte dels usos i costums de les diverses societats. Com a conseqüència d'això, molts dels nous coneixements o necessitats es mostren a l'individu a través d'uns canals d'informació inadequats. A mesura que les societats s'han desenvolupat industrialment i tecnològica, l'individu s'ha vist allunyat progressivament d'un context que li proporcionava la possibilitat d'aprenentatges que no són susceptibles de ser mesurats transmesos per les vies comunes del sistema educatiu, controlats i parcel.lats. El joc lliure, la imaginació, les activitats en la natura o la salut, són preocupacions actuals, i ho són perquè tracten de pal.liar deficiències. L'Educació Física, la pertinença de la qual dintre del sistema sembla ser l'*acció motriu*, es consolida com a activitat compensatòria, és a dir, una activitat, el sentit o pertinença del qual dintre del sistema educatiu no ve determinat per les capacitats que desenvolupa, sinó que s'estableix per palliar o compensar mancances produïdes pel tipus de civilització actual. O això o l'irremeiable camí per imitar el llenguatge, modes i procediments d'altres disciplines del sistema, que de forma genèrica estan hipersensibilitzades per a mesurar i controlar el procés d'aprenentatge. Potser aquest es pot mesurar? No es mesuraran coneixements concrets i la seva forma explítica i tabulada de manifestar-se?. Ho assenyalo així perquè, sembla que existeix la desafortunada ascendència entre molts professors, que consideren que el seu estatus i el de l'Educació Física millora als ulls dels seus iguals, professors d'altres disciplines, augmentant l'exigència normativa envers els seus alumnes;



més insuficients, més exàmens, més disciplina, més controls...
Qualsevol de les dues vies condueix a l'Educació Física cap a àmbits que li són aliens o a assolir un protagonisme esperpèntic o superficial: una estona d'esbarjo, distracció o compensació, d'una banda, i d'altra la duresa d'una activitat genuïnament humana però descontextualitzada, llibres de text, exàmens, aprenentatges memorístics, reiteració de models estandaritzats, etc.
Sembla imparable la tendència cap a una progressiva desvinculació del sistema educatiu, cosa aparentment contradictòria en aquests moments, però el camí del qual ja vam iniciar fa més d'una dècada amb la total esportivització de l'Educació Física, és a dir que l'esport com a contingut quasi exclusiu de l'Educació Física, ultrapassi a aquesta, s'hi confongui –cosa que ja es detecta en la societat amb profusió– i acabi per fagocitar-la. Sembla, doncs, que ara, quan la disciplina s'incorpora al sistema al nostre país, aparentment amb igualtat de tracte que amb d'altres disciplines, ho fa a causa d'un aire d'esportivització general i no per una ferma convicció en el seu rol educatiu. Si el procés segueix així, no trigarem a veure als professors d'esport, –sic, abans professors d'Educació Física– en els clubs, a les instal.lacions i serveis municipals o als centres d'ensenyament, cobrint els horaris i activitats extra-escolars dels nostres nens i joves. L'esport ostenta una apreciable significació com a contingut de l'Educació Física, però encara, almenys pel professional de l'educació, no existeix una associació de pertinença.
La pertinença de l'Educació Física pel que fa a activitat educativa avui considerada, ve donada per ser una *pràctica d'intervenció pedagògica*, la qual cosa implica que mitjançant l'acció pedagògica, exercida a través d'ella, existeix la intencionalitat de modificar conductes, hàbits i actituds, de forma que resultin optimizants per a l'alumne, i també, de facilitar-los experiències i coneixements que l'ajudin decididament al desenvolupament i maduresa de la seva personalitat. Aquesta acció sol instrumentalitzar-se a través del cos i de la seva motilitat, consciència i sensibilització. Cagigal va entreveure en aquesta concepció "elements bàsics per a una profunda renovació pedagògica",[4] fins a tal punt això és així, com veurem més endavant, que les peculiaritats d'aquesta intervenció tenen com a potencial, no només la seva renovació, sinó la de tot el sistema establert per a ensenyar.

Moviment, cos i conducta motriu

Durant molts anys la noció de *moviment humà* s'ha manifestat com l'objecte específic de l'Educació Física. Però, recentment, la idea de *cos*, com a centre de la seva activitat educativa, sembla desplaçar en uns casos i complementar en d'altres a la primera concepció. En qualsevol cas, és comú en el discurs epistemològic associar la idea de moviment corporal a la de cos.
El moviment, com a fenomen, és el resultat de la concurrència de dues o més forces en diferent sentit, manifestant-se en l'estat dels cossos quan canvien o es traslladen totalment o parcial en l'espai. Objetivitat com específicament adscrit als ésser humans no fa més que indicar una diferència de pertinença respecte de la resta dels ésser vius, a no ser que porti implícita la idea de consciència de poder moure's o simplement de moure's. En qualsevol cas, quan ens hi referim així, ho fem a través de la seva manifestació i no mitjançant el nucli substantiu del fenomen. El movimiment es veu o s'aprecia, però no es demostra caminant, al menys, això han comprovat els físics.
Un discurs iniciat així, amb el moviment humà com idea central, es dilueix necessàriament en fets, finabilitats i manifestacions. Com assevera Parlebas: "els fets mai parlen; se'ls fa parlar, se'ls interpreta".[5] Quins fets, manifestacions i amb quines finalitats es procedirà en dues o tres hores setmanals d'Educació Física, quan el catàleg de possibilitats motrius de l'ésser sembla inesgotable? Per què practicar bàsquet i no patinatge? Per que gimnàstica i no dansa? Per què atletisme i no ioga? Com accedir a un fenomen com el de la motilitat, que trascendeixi inclús al de la vida, coneixedors que el flux de partícules és constant, inclús entre organismes considerats vius i matèria inorgànica, amb criteris de selecció que ostenten un mínim rigor? La idea de moviment humà pot servir-nos com suport intel.lectual però molt poc com objecte formal, si el que pretenem és restringir i ubicar la peculiar especificitat de l'Educació Física de la que tant es parla.
El concepte de moviment no pot ser vàlid per a dissenyar una àrea o regió epistemològica,[6] es mouen les pedres, gràcies a agent externs, però els arbres, els insectes o els homes són autosuficients com per generar l'energia capaç de produir un moviment autòcton. Veiem volar els insectes, apreciem el creixement del arbres i observem moure's els homes, no ja a la classe d'Educació Física, sinó també a l'oficina, a casa o a l'autobús. El moviment és un concepte que pertany a la física i que descriu la manifestació d'un fenomen que, en innombrables ocasions, apareix deformat per les nostres limitacions sensoperceptives. Com construir una regió epistemològica a partir d'una manifestació tan genèrica i universal encara que la qualifiquem d'humana?
Amb un procediment semblant, es van embastant discursos a partir de la idea del *cos*, bé que el camp sigui aquí més restrigit. S'ha passat de descobrir el cos com parcel.la de l'activitat educativa, a convertir-lo en el centre. El cos com objecte de repressió, a vegades ferotge,



en èpoques de ferri control social, ha passat a ser objecte d'alliberació en un moment, l'actual, de vitalitat de les llibertats. En ambdós casos no és més que la concreció d'una realitat, un vehicle d'accés a la persona, a l'ésser. La realitat òntica de l'ésser hi és en la seva totalitat. Qualsevol parcel.lació no serà res més que un artifici, una abstracció metodològica. L'ésser és cos, però també ho es tot allò que, a partir de la seva bioquímica, es genera: idees, símbols, sensacions, percepcions, coneixements, postures... Descartes va distingir entre el bastiment, el suport de l'ésser i el que en flueix. Des del segle XVIII aquesta distinció metodològica, arbitrària, deixà, progressivament, de tenir sentit. Per què seguim utilitzant un llenguatge clarament diferenciador? Possiblement perquè en el fons seguim tenint la esperança que el cos no és tot, que l'idea de límit no pot aplicar-se encara als éssers vius autoqualificats d'humans. Si això és així, i no en tinc cap mena de dubte, els pedagogs de l'Educació Física ens referim al cos com vehicle, eina o procediment i no com objecte formal de la nostra dedicació, sinó aquest s'ocuparia del cos malalt i nosaltres del cos sa, bé que dubto molt que els metges acceptessin aquest disbarat. La idea de cos només arriba a tenir sentit quan la referim a l'ésser com a totalitat. En paraules d'un col.lega preclar i perspicaç: "no és el nostre objectiu allò que és corporal sinó l'alumne i si li donem importància al corporal és perquè els nostres projectes ens hi condueixen".[7]

Quan hom parteix del cos com a nucli discursiu, es tendeix a confondre el sistema comunicatiu utilitzat amb el centre substantiu. La nostra acció pedagògica es vehicula a través del cos i les seves manifestacions: postura, moviment , mirada, gest, això conforma un llenguatge genuí que, amb freqüència, trascendeix la paraula: *El llenguatge corporal.* No incideix en ell sinó a través d'ell. El cos apareix, doncs, como una referència inexcusable, com a instrumentalització dels nostres propòsits. És per això no se'l pot considerar objecte formal de la nostra parcel.la específica d'intervenció, ja que en darrer terme ens estaríem referint a l'aplicació d'un procediment i aquest no pot ser considerat com a objecte formal, com tampoc no ho podrien ser els fets o les manifestacions.

P.Parlebas creu trobar la pertinença de les activitats físiques i esportives en la noció de *conducta motriu* i l'entén com: "l'organització significant del comportament motor"[8] la qual cosa l'indueix a concebre l'Educació Física com *la pedagogia de les conductes motrius.* L'avenç sembla significatiu ja que l'Educació Física es construeix mitjançant una idea abstracta, complint així un dels requisits bàsics del coneixement científic, així com la idea d'història, la de química, la de filosofia, etc. El centre difusor ja no és el moviment, ni el cos, sino l'"*ésser que es mou*". La personalitat del subjecte actiu, les seves motivacions, les seves preses de decisió, les seves estratègies motrius, es converteixen en figures de primer pla".[9]

Des d'aquesta perspectiva , la pedagogía de les conductes motrius és a dir, l'Educació Física, assoleix una nova dimensió, interpreta les conductes motrius dels subjectes i instrumentalitza procediments perquè determinades conductes es modifiquin i d'altres es consolidin de forma considerada apriorísticament com a òptima.

L'aportació de P. Parlebas sembla tremendament alliçonadora i suggestiva, però part de l'aforisme de l'ésser que es mou, l'ésser propiciant una acció motriu, possiblement perquè és això el que la societat i el sistema educatiu demanda. Però si "l'home no només té milions de possibilitats mecàniques de moure's totalment o parcial, sinó, sobretot, un miler de raons vitals i culturals, un miler d'estímuls"[10] en té tantes d'altres per a restar immòbil, aparentment immòbil, ja que tot és un continu fluir, anar i venir de molècules.

L'organisme és un flux continu d'energia, que pren i cedeix permanentment del seu entorn. La motricidad percebuda de forma dinàmica podria constituir un flux d'energia centrípet, aquest és el cas d'una postura i podrien existir estats d'energia latent, en els quals s'intenta d'alliberar l'energia acumulada en els ciurcuits interns, en el cas de jeure en estat de relaxació. Particularment, em resisteixo a subscriure que l'Educació Física només tuingui a veure amb els fluxos d'energia centrífuga de l'ésser. No crec que el problema resideixi en una apreciació semàntica , sinó més aviat conceptual, l'ésser és un mateix, solitari, indivisible i només assoleix dimensió de veritable existència com a ésser total. L'ésser que es mou, des d'aquesta perspectiva, representaria així, només una part del mateix, una dimensió parcial. És en aquest context que ens sembla pertinent la seva vinculació a la *praxeologia motriu,*[11] o ciència de l'acció motriu, però sense precisar el carácter educatiu d'aquesta acció. Quan tenim l'ésser com a referència per a interpretar la seva conducta i establir-ne una intervenció pedagògica amb la intenció de modificar de forma optimitzant, no podem prescindir de la seva totalitat, qualsevol parcel.lació en aquest sentit es mostra sempre limitadora i per tant no educativa. En el context educatiu és inconcebible prescindir de la realitat de l'ésser, si no és que ens guiem pel passat paradigma educatiu que estableix que les úniques preguntes que val la pena formular són aquelles de les quals ja sabem les respostes.

La concepció de l'ésser com sistema intel.lectual

L'acció sobre el cos mai no és parcial, qualsevol intervenció afecta a tot el sistema. D'aquí la importància de la concepció global de l'ésser. Realment sig-

nificatiu és el procés en el qual tota experiència és el llindar de la següent, la concepció global de l'ésser implica que cada experiència té el seu moment, la seva dimensió, la seva història. Així es viu i així ho ha de considerar el pedagog de l'Educació Física.

Malgrat la creixent especialització dels diversos camps de la ciència, han sorgit, en els darrers anys, problemes i concepcions similars en camps molt diferents. El coneixement científic ha arribat a un punt que resulta difícil progressar si no es parteix d'una perspectiva global. "És necessari estudiar, no només parts i processos aïllats, sinó també, resoldre els problemes decisius que es troben a l'organització i, l'ordre que els unifica, resultants de la interacció dinàmica de les parts i que en constitueixen el diferent comportament quan s'estudien aïllades o dintre d'un tot".[12] No només aquesta concepció orgànica és la base de la biologia moderna, altres disciplines com la psicologia, la sociologia, la medicina o la física han arribat a conclusions similars. D'aquí que *la teoria general dels sistemes* sorgeixi com una nova disciplina, l'objecte de la qual és "la formulació i derivació d'aquells principis que són vàlids per als sistemes en general".[13] Es tracta d'aplicar principis que puguin ser vàlids per a tots els sistemes, sense importar la seva naturalesa. El problema consisteix a definir, bé, cadascun dels diferents sistemes en els que volem aplicar aquests models o lleis.

Des de la pedagogia, la teoria general dels sistemes aborda el procés de la vida amb un afany totalitzador, holístic, i així estableix que *tot el que existeix a la naturalesa, comportament humà inclòs, està interconnectat.* Res no pot ser comprès aïlladament, qualsevol incidència, per lleu que sigui, que afecti a una part, incideix en major o menor mesura en tot el sistema. En aquest context "el coneixement no és el resultat d'una recepció passiva de dades informatives a través del complex sensorial, sinó, més aviat, alguna cosa que es construeix i reconstrueix, sense parar, mitjançant un intercanvi constant entre l'individu i el seu medi ambient físic i social".[14]

L'aplicació d'aquests coneixements científics a les ciències humanes i, en concret, a la pedagogia i psicologia han donat origen a la concepció de l'ésser humà com un *sistema intel.ligent,* caracteritzat per "ser un tipus de sistema obert, codificatiu, adaptatiu i projectatiu, auto-organitzatiu i auto-regulador, i evolutiu".[15]

Un sistema obert està en constant interacció amb l'entorn, intercanviant-hi informació, energia o qualsevol forma de matèria o manifestació d'aquesta. "Un sistema obert és aquell que està inserit en un medi complex i multiforme de tal manera que, la seva funcionalitat influeix en el medi i alhora és influïda per aquest. En altres termes, és qui està obert a l'entorn i el requereix pel seu desenvolupament".[16] Però un sistema obert no és característica exclusiva del gènere humà, també ho és el sistema d'una libèl.lula o el d'un arbre, per a ser un sistema intel.ligent es requereixen, a més, d'altres particularitats.

Un sistema intel.ligent és aquell que té capacitat per *codificar i descodificar la realitat,* mitjançant analogies, sistema de dígits o sistemes mixtes. "No podem concebre un sistema intel.ligent sense actes de comunicació, i no són possibles processos de comunicació sense sistemes de significació, és a dir, sense codis".[17] Resulta imprescindible codificar la realitat mitjançant senyals, signes, símbols, indicadors, etc. a fi de poder operar-hi. "Així doncs, des dels signes naturals fins els signes creats com a artifici comunicatiu, un sistema intel.ligent interpretarà la realitat codificant-la adequadament".[18] Aquesta dimensió codificativa, és condició necessària perquè un sistema sigui intel·ligent però no suficient.

Buckley[19] precisa que un sistema intel·ligent posseeix un elevat *potencial adaptatiu* i també un òptim nivell d'estabilitat –la qual cosa ajuda a mantenir el conjunt de les seves interrelacions– i de flexibilitat, la qual cosa li permet adaptar-se als canvis assegurant els ajuts i reorganitzacions necessaris. Així doncs, un sistema intel.ligent és també un *sistema adaptatiu,* que li permet utilitzar la retro-acció (feedback) com a mecanisme de regulació. "La interacció entre sistema i medi promou el desequilibri que fa precisa la regulació constant del sistema perquè aquest pugui operar d'acord amb la seva finalitat corresponent, és a dir, d'acord amb un nivell, un objectiu adequat a la seva estructura i funcionalitat".[20]

Un sistema intel.ligent no només utilitza el mecanisme regulador de la retro-acció, sinó que manifesta també el mecanisme d'*anticipació (feed-before),* aquesta capacitat per a preveure, l'indueix a *manipular l'entorn* per a precisar aquesta anticipació, això és indicatiu que un sistema intel.ligent supera el pur equilibri i ha dut a terme un procés evolutiu que el capacita per a projectar les seves respostes en el medi amb dosis importants de previsió. Un sistema intel.ligent es converteix així en un *sistema projectiu,* capaç d'ordenar i reordenar el medi en el qual és inserit. La capacitat projectiva d'un sistema intel·ligent evidencia que evoluciona de forma òptima amb la finalitat d'aconseguir la necessària auto-regulació.

La capacitat *introjectiva* d'un sistema intel.ligent ve determinada per la possibilitat de ser conscient, és a dir, partícep d'aquest procés d'auto-regulació. L'evolució d'un sistema intel.ligent no s'adequa, doncs, a un model lineal això significaria tendir cap a una estabilitat organitzativa que faria decréixer substancialment la seva capacitat projectiva. Ans al contrari, el procés segueix fluctuacions, discontinuïtats i desajustos de tipus intrasistèmic i per-

torbacions causades per l'entorn. Aquest constant fluir modifica les conductes i són la base per a l'aparició de la consciència.
Aquesta concepció de l'ésser com a sistema intel.ligent ens condueix a la conveniència pedagògica de proporcionar experiències i situacions que estimulin la capacitat projectiva del sistema, mecanisme d'auto-regulació, l'evolució del qual marcarà diferents nivells d'intel.ligència. Des d'aquesta perspectiva no resulta molt coherent promoure aprenentatges basats en models de resposta única, o utilitzar un sistema codificatiu exclusivament per a estimular la capacitat introjectiva del sistema, obviant així els mecanismes d'autoregulació. Les conductes es manifesten així, prèvies a la presa de consciència i no al contrari, la qual cosa ha estat la forma més habitual d'estimular els aprenentatges.

Especificitat de l'Educació Física sistèmica com a acció pedagògica

L'Educació Física sistèmica ostenta com a paradigma la concepció de l'ésser com a sistema intel.ligent, això significa que el seu objecte formal constitueix l'ésser com globalitat i tot el procés que el condueix cap al creixement personal, i així quedaria constituïda com a part de la pedagogia, gaudint, això sí, d'una peculiar forma de concretar la seva acció pedagògica, donat que té al seu abast mitjans i procediments que li són originals.
Hem conclós que la motricitat de l'ésser es manifesta a través d'accions percebudes de forma dinàmica (moviments) o de forma estàtica, bé que aparent (postures, estadis de relaxació), és a dir, que les potencialitats motrius de l'ésser estimulen, bàsicament, el sistema projectiu. Aquest modus operandi, no exclou, sinó que flueix d'ell, estimula també, la resta de trets característics del sistema intel.ligent. Moltes d'altres activitats organitzades com a disciplines en el sistema educatiu manifesten una clara parcialitat en l'estímul de les capacitats del sistema intelligent. Una gran part d'elles, a l'escola actual, potencien la capacitat adaptativa i codificativa. El caràcter específic de l'acció pedagògica de l'Educació Física sobre el sistema intel.ligent radica en que s'instrumentalitza a través de la motricitat, és a dir, la capacitat de l'ésser per a dur a terme actes motors, no només pre-establerts –la qual cosa podria considerar-se com a ajust adaptatiu– sinó també anticipatoris. Això implica la possibilitat real de l'ésser de manipular el context: fer, desfer, comprovar, experimentar... amb si mateix, amb d'altres, utilitzant instruments extra-corporals, etc. Aquesta característica ens permet avançar el seu caràcter contextual, volem dir amb això, que les experiències que proporciona o que estimula no és que siguin extrapolables a la vida real, sinó que són la vida mateixa.
Algunes disciplines com la història o la matemàtica estan ancorades en sistemes codificatius, els pedagogs han de fer grans esforços per a realitzar projeccions cap a la vida real, però com que l'escola és, bàsicament, un edifici, estan mediatitzats, encara que surtin amb freqüència al carrer, esforç que apliquen les pedagogies més actives. La peculiaritat de l'Educació Física radica en que és capaç de plantejar situacions pedagògiques en un context real per als alumnes, sortint al carrer o restant a l'edifici. L'aula, passadissos, escales, el pati o el gimnàs, conformen en qualsevol cas un medi contextualitzat. Això és així perquè tota la gamma d'aprenentatges que el procés comporta necessiten ser experimentats per si mateixos i l'aplicabilitat dels seus ensenyaments tenen en la immediatesa i en el límit els eixos de la seva pròpia existència. Immediat perquè el subjecte és capaç de passar a l'acció sense mitjançar un procés d'elaboració abstracte o tan sols nemotècnic.
En si mateixa, aquesta acció és la que patrocina els aprenentatges. Conforma límits perquè el subjecte senti i experimenti per si mateix les possibilitats que la seva acció motriu li proporciona i, aquestes són la seva pròpia vida. Dimensions corporals, plaer de jugar, domini d'habilitats, acceptació d'un mateix, relacions socials...
J.S. Bruner[21] assenyala, amb encert, que a les societats anomenades primitives, l'aprenentatge es du a terme, bàsicament, en la mateixa situació on aquest ha de ser aplicat, és a dir, els ensenyaments tenen com a marc una acció projectada de forma immediata.
A la nostra societat això no és així, l'escola es manifesta com un lloc on s'aprenen tota una sèrie d'ensenyaments que no són pertinents en aquell context, sinó que han de ser projectats o transferits a una hipotètica realitat. "L'escola genera, doncs, un aprenentatge descontextualitzat; transmet un saber desconnectat de l'àmbit on aquest es produeix i s'aplica. L'escola no crea coneixements ni és el lloc per a la seva utilització.[22]
La gran preocupació de les pedagogies actuals es centra en superar aquesta gran limitació del sistema d'ensenyament que té en l'edifici escolar el seu olimp sagrat. Conèixer, a partir de la pròpia realitat, es manifesta com un procés irreductible en la construcció de la persona, ja que sabem que la dificultat, quan no és impossibilitat, d'incorporar aprenentatges que no tinguin per aval la pròpia experiència, al menys amb anterioritat a la construcció del pensament abstracte, i encara després, mantenim la tendència a incorporar aquells coneixements que consoliden o afirmen allò que ja sabíem o intuíem a causa de les nostres conviccions i experiències anteriors.
L'Educació Física sistèmica es centra en el subjecte que aprèn, en la naturalesa de les seves accions motrius que

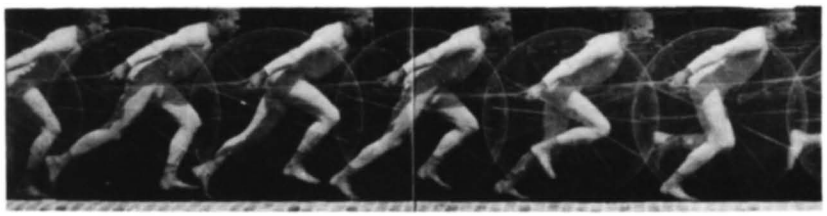
són manifestació de la seva personalitat més genuïna. La seva capacitat projectiva ve determinada perquè el subjecte aprèn en si mateix. Pot manipular l'entorn, experimentar, tornar a repetir assaigs o introduir-se en situacions noves o imprevistes. El catàleg dels seus aprenentatges són d'aplicació immediata i l'informen dels seus límits, això estimula la seva capacitat anticipatòria, estar amb un diàleg constant amb l'entorn, auto-regulantse. Sent l'experiència la via d'accés a la consciència, l'Educació Física té a les seves mans la possibilitat d'estimular en els alumnes les sensacions d'un mateix, a través de l'aparell sensorial del cos s'accedeix al coneixement d'un mateix. A la solidesa de l'afirmació personal, requisit bàsic en la construcció de la persona.

La dimensió epistemològica de l'Educació Física es troba en l'ésser i la seva capacitat per a aprendre del seu entorn. Com a disciplina pedagògica ofereix la possibilitat d'un aprenentatge contextualitzat, amb accés a la realitat de l'ésser, estimulant la seva capacitat projectiva, auto-reguladora i finalment introjectiva.

Fins ara l'Educació Física, arraconada a les cambres dels mals endreços dels centres educatius, s'ha fet a si mateixa un magre favor, limitant-se a reproduir models adaptatius, sense percatar-se de la seva potencialitat com acció pedagògica autènticament alliberadora. S'ha seguit un camí equivocat a la recerca d'una pretesa eficiència. Eficiència o domesticació...?. S'ha transferit un gest, trossejat, seqüenciat, reiterat sistemàticament. S'ha verbalitzat entorn de la seva peculiaritat a unes exigències gestuals determinades. Hem d'invertir el procés. Avui sabem que el sistema intel.ligent opera de forma global, necessita de l'acció per a sostreure informació i modificar conductes. És doncs irrenunciable l'afavorir i possibilitar experiències que estimulin els mecanismes d'auto-adaptació i autoregulació si pretenem que el sistema intel.ligent evolucioni de forma òptima. Els continguts que a partir d'aquí es seleccionin, concretats en activitats i en situacions d'aprenentatge enfonsaran les seves arrels en la quintaessència epistemològica de l'Educació Física. No fer-ho així ens condueix irremeiablement a la desaparició, o potser pitjor, a convertir-nos en monitors esportius en horari no lectiu.

Notas:

1. CAGIGAL, J.M.: "Entorn de l'educació pel moviment". Apunt antropofilosòfic." APUNTS, nº 6, desembre, 1986, Barcelona INEFC.
2. WIENER, N.: *Cibernética, o el control y comunicación en animales y máquinas.* Tusquets editores, Barcelona, 1985.
3. FERGUSON, M.: *La conspiración de Acurio.* Ed. Kairós, Barcelona, 1985, pp. 342.
4. CAGIGAL, J.M.: ob. cit.
5. PARLEBAS, P.: "La crisis actual. Dispersión, multiplicidad y conflicto". APUNTS, nº 1, octobre 1985, Barcelona, INEFC.
6. BACHELARD, G.: *Epistemología.* Ed. Anagrama, Barcelona, 1984, pp. 31 i sig.
7. VACA ESCRIBANO, M.: *El tratamiento pedagógico de lo corporal, en los comienzos de la EGB.* Uniesport, Màlaga 1986, pp. 21.
8. PARLEBAS, P.: ob. cit.
9. PARLEBAS, P.: Ibid.
10. CAGIGAL, J.M.: ob. cit.
11. PARLEBAS, P.: "Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice". INSEP, París 1981, pp. 173 i sig.
12. BERTALANFFY, L. Von.: *Teoría general de los sistemas.* Fondo de Cultura Económica, Mexico, 1976, pp. 31.
13. Ibid. pp. 32.
14. BERTALANFFY; ROSS y WEINBERG: *Tendencias en la teoría general de sistemas* Ed. Alianza, Madrid, 1984 (3ª edició), pp. 221.
15. MARTÍNEZ, M.: *Inteligencia y educación.* Ed. PPU, Barcelona, 1986, pp. 26.
16. Ibid, pp. 38.
17. Ibid, pp. 51.
18. Ibid, pp. 52.
19. BUCLEY, W.: *La sociología y la teoría moderna de los sistemas* Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1970.
20. SANVISENS, A.: "*Cibernética de lo humano*". Ed. Oikos-Tau, Barcelona, 1984, pp. 206.
21. BRUNER, J.S.: *Hacia una teoría de la instrucción.* Ed. Uteha, Barcelona, 1972, pp. 200.
22. TRILLA, J.: *Ensayos sobre la escuela.* Ed. Laertes, Barcelona, 1986, pp. 31.



L'EDUCACIÓ FÍSICA I L'ESPORT: PER UNA COEXISTÈNCIA PACÍFICA

Javier Olivera Betrán, Professor d'Història i Sistemes de l'Educació Física de l'INEF de Lleida

Introducció

Per a cadascú de nosaltres, és habitual trobar-nos, els caps de setmana, amb uns espectacles on uns homes corren, s'empaiten, cauen, s'engrapen, a l'encalç d'un objecte esfèric que manipulen i colpegen. El públic resta paralitzat davant de les pantalles presenciant les petites imatges en moviment, expressant espontàniament la seva alegria o desil.lusió a l'unison davant les accions que se li presenten. Els actors d'aquest espectacle corren, salten, colpegen, llancen, forcegen, s'escapoleixen vers un objecte en moviment i els espectadors s'emocionen en seguir aquestes accions i, sovint, aquestes generen agressivitat i fins i tot violència. Estem davant el fenomen social més important d'aquest segle: **l'esport.**

Ens trobem davant un fet transcultural; des dels pobles més remots fins als nostres dies s'han efectuat pràctiques esportives que trascendeixen la diversitat de sistemes polítics, socials i econòmics. Però, ¿què és allò que ens fa acudir de grat i amb passió a aquests conflictes simbòlics?, ¿per què els seus protagonistes més destacats són considerats com autèntics herois nacionals? ¿quina és la causa per la qual la majoria dels nens en les seves estones lliures juguen amb fruïció i interès als jocs esportius moderns?

La funció social de l'esport és enorme i és necessari cercar les raons de la seva popularitat dintre de la societat de masses; J. Huizinga[1] i R. Caillois[2] tipifiquen l'esport com una modalitat de joc caracteritzada, principalment, pel seu tret agonístic o competitiu i han destacat el lloc que ocupa en la història de la cultura.

D'altres autors des del punt de vista de la psicoanàlisi assenyalen el caràcter mític i simbòlic de la representació esportiva; l'esportista s'aventura per si mateix com espectador per identificació en el laberint que marca el terreny de joc, amb els seus trets esquemàtics, i la reglamentació més o menys complexa de l'esport del qual es tracti, i rep el premi si és capaç d'arribar victoriós al final. El punt de vista de la identificació és utilitzat per C. E. Ashworth[3] per a assenyalar el caràcter de desfogament de les frustracions i hostilitats que engendra l'actual societat de masses, en permetre la descàrrega de l'agressió acumulada per l'espectador en la figura de l'oponent de l'esportista que és objecte d'aquesta identificació. En qualsevol cas, l'elevació de determinats esportistes al rang d'ídols populars amb el mateix estatus que les estrelles del cinema i la cançó o el líders polítics, demostra la profunditat d'aquesta identificació popular i el lloc que ocupa l'esport dintre de l'anomenada civilització de l'oci.

D'una banda però, ens trobem un grup de nens que a l'àmbit escolar i dins del context de la classe d'Educació Física estan fent esport, amb unes directrius didàctiques i sota uns supòsits educatius; és el que anomenem esport educatiu, és a dir, l'esport com un mitjà de l'Educació Física que, al seu entorn, participa de l'educació integral de l'individu. És indubtable que l'esport és una activitat tremendament popular i el nen no se n'escapa, sinó que és estimulat sistemàticament pel seu entorn i pels mitjans de comunicació social que ressalten, ponderen i s'entusiasmen davant de qualsevol gesta esportiva, el nen, que pertany a aquest context, participa activament d'aquest procés i, així, és fidel seguidor d'algun equip amb el qual s'identifica per raons de fi-

losofia, de joc, culturals, geogràfiques, etc.; té els seus herois particulars i tendeix a imitar tot el que veu i coneix d'aquest esport-espectacle en el seu temps lliure, optant per aquest model, sovint passional, deslleial i violent.

Encara existeix però, una altra categoria, enquadrada genèricament en aquest concepte anomenat esport, que respon a estímuls primigenis i socials per a la pràctica recreativa de jocs esportius per part de la població, amb l'objecte de sentir plaer pel moviment, divertir-se, mantenir l'eficàcia motriu lluitant contra la involució biològica, i socialitzar-se a través de les pràctiques esportives; és l'esport recreatiu, d'oci, practicat a les societats de consum per milions de persones que confien en els valors terapèutics i preventius de l'esport en la lluita contra les malalties modernes ("stress", obesitat, artrosi, etc.). Una gran part d'aquests esportistes es transformen en esportistes passius en els espectacles esportius de la setmana.

Però, què és l'esport? ¿Representen les categories descrites el mateix esport? ¿Quines diferències existeixen entre elles? ¿Pot ser l'esport un mitjà de l'Educació Física i per tant tenir valors educatius? Les preguntes se'ns agombolen i hem d'establir un procés racional a fi i efecte de ser metòdics i rigorosos; en aquesta línia i en l'àmbit d'aquest treball, presentarem una anàlisi etimològica i conceptual per arribar a una valoració globalitzadora de l'esport educatiu.

Consideracions etimològiques del terme esport

L'origen més primigeni del qual es té constància escrita apareix en llengua provençal[4] en un poema de Guillem VII d'Aquitània (1071-1127) el mot "deport" amb el significat de diversió; aquest substantiu i el verb "se deporter" tenen, gairebé sempre, el sentit de diversió, esbarjo.

A Espanya[5] la forma verbal "deportarse" apareix per primera vegada en el "Cantar de Mio Cid", que data de 1140, amb el significat de divertir-se. La forma "deportar" que establia una relació parella amb "depuerto"[6] en el sentit de jugar, diversió, va caure aviat en desús, essent substituïda per aquesta darrera que sobreviu durant tot el segle XIII amb la significació genèrica de diversió, entreteniment. El mot "depuerto" desapareix a finals d'aquest segle, essent substituït cap el 1440 pel terme actual "deporte" (esport) que és un provençalisme derivat de "deport", amb la mateixa significació que aquell. A partir d'aquesta data, el terme apareix i desapareix capriciosament en la llengua literària, fins que a finals del segle XIX s'imposa com un calc semàntic de l'anglès "sport", obtenint en la nostra llengua actual una doble naturalesa: des del pla de l'expressió, "deporte" és un cultisme (és la mateixa forma dels segles XV i XVI); però des del pla del contingut "deporte" és un estrangerisme, ja que és un calc semàntic de l'anglès "sport" amb la significació de "recreació, passatemps, plaer, diversió o exercici físic, generalment a l'aire lliure" com ho defineix de forma incompleta el "Diccionario de la Lengua Española".[7]

La paraula anglesa "sport" que deriva de l'antic francès "desport" amb la significació precisa de "deporte" (esport), és a dir, passatemps, diversió, afecció, passió, venia a representar el resorgir del moviment esportiu anglès del segle XIX que desenvoluparen els alumnes de les "Schools" angleses, organitzant exercicis esportius, jocs, competicions per iniciativa pròpia i creant regles de competició, així com lleis tàcites de comportament cavalleresc, fins que uns educadors tornaren a descobrir el valor de l'esport competitiu i revaloritzaren d'aquesta manera el significat de la paraula "deporte". Amb el resorgiment de la idea olímpica i l'organització dels Jocs Olímpics, l'esport es va internacionalitzar.

Resumint, el contingut semàntic del camp "deporte" es fonamenta des de la primera etapa fins a finals del segle XIX en la pertinença constant del tret "recreación", mentre que a l'etapa final –segle XX– gira entorn del senema "activitat competitiva amb exercici físic i que es realitza amb esportivitat".[8]

Algunes precisions històriques sobre l'aparició de l'esport modern

L'esport modern sorgeix quasi d'amagat i en el si de les institucions escolars britàniques, com una pràctica organitzada i dirigida pels propis alumnes. És difícil situar amb precisió el naixement de l'esport a Anglaterra, ja que el fenomen sofreix una evolució estructural important des de finals del segle XVIII fins a finals dels segle XIX. En aquest procés es poden distingir segons Ch. Pociello[9] quatre fases successives:

1. Una fase de foment de les pràctiques populars amb el patrocini i organització de carreres o combats per part dels nobles i "gentlemen" (a partir de 1760).
2. Una fase d'aparició dels esports individuals i col.lectius específics, en els diferents col.legis (de 1820 a 1860).
3. Un període de reglamentació dels esports i de creació dels "clubs", necessaris per al desenvolupament de les trobades entre col.legis (1850-1870).
4. I, finalment, un període de divulgació limitada dels esports col.lectius a les classes populars (1880-1890).

És sabut que poc després (1896) Pierre de Coubertin restaurà els Jocs Olímpics a Atenes, començant el procés d'internacionalització del moviment olímpic i en suma de l'esport, el seu contingut bàsic.

L'esport sorgeix d'un moviment espontani dels alumnes, en funció d'una apropació i adaptació per part dels col-

legials de certes pràctiques de la seva època (cricket, carreres, futbol-rugbi). Ch. Pociello[10] parteix de la hipòtesi que el professorat no accedeix en principi a aquestes "pràctiques", per accedir-hi després, ja que els directors dels centres i, especialment Thomas Arnold (1795-1842) en rugbi, estan preocupats pel restabliment de la disciplina en els col.legis; un mal endèmic en aquella època. La direcció i el professorat dels diferents centres comencen a entreveure les possibilitats de les pràctique esportives en el marc d'una reforma educativa, instaurant l'autogestió a l'esport; així doncs, Ch. Pociello[11] afirma que "podem considerar que el desenvolupament de l'esport en rugbi, es deu al preu que Arnold va haver de pagar per a assegurar la cooperació dels alumnes en els establiments escolars i per a obtenir el manteniment de la disciplina".

Més endavant, els pedagogs anglesos resaltaren el valor educatiu de l'esport. Quasi paral.lelament, als Estats Units d'Amèrica el YMCA (Young Men Christian Association) a partir de 1866 i a través de Clark Hetherington i Thomas Dennison Wood, presenten l'esport com a mètode de l'Educació Física, amb la idea de substituir a l'antiga gimnàstica d'origen suec. En el continent europeu l'aparició de l'esport i el seu intent de disputar a l'Educació Física tradicional un lloc a l'edifici pedagògic de l'activitat física, es produeix amb posterioritat.

Aproximació al concepte d'esport

A l'hora de conceptualitzar el terme "esport" ens trobem amb la dificultat de l'enorme nombre de definicions que intenten delimitar l'esmentat fenomen social. L'estudi històrico-semàntic del terme, la seva etimologia, ens indica, segons els autors consultats,[12] que el terme ha estat generalment lligat, al llarg de la seva trajectòria, al concepte



de diversió, essent molt inferior la utilització del concepte d'exercici físic, contràriamente al significat modern, si bé aquest no ha renunciat del tot a l'històric.

Amb l'objectiu d'aproximar-nos a un concepte tan universal i polissèmic com el que ens ocupa, remetrem, en primer lloc, a l'estudi efectuat per Maximiano Trapero;[13] aquest autor utilitza les definicions de la *Real Academia de la Lengua* en la seva edició de 1970 (DRAE-70), el *Diccionario Ideológico de la Lengua Española* (DILE), el *Diccionario del uso del español* (DUE), el *Diccionario crítico etimológico de la Lengua Castellana* (DCELC), el *Diccionario del lenguaje usual*, de l'editorial Santillana, i les definicions de J.M. Cagigal, F. Valserra i A. Karag (*Diccionario de los Deportes*), del resum del qual –veure quadre nº 1–,[14] podríem seleccionar els trets fonamentals que s'utilitzen per a definir el concepte esport:

- Activitat humana.
- Subjecte a regles.
- Amb exercici físic.
- Competitiu.
- Recreatiu.
- Amb esportivitat (desinteressat i noble).

A continuació a través del concepte nuclear de "recreació", que, com hem vist, és el concepte dominant fins al segle XIX, M. Trapero realitza l'estructura lèxica del camp semàntic "deporte" a l'actualitat[15] amb la finalitat d'ordenar les paraules que suggereixen la idea "deporte" (Per exemple: Esport, joc, diversió, futbol, pilota, campionat, Federació, etc.) ja que la relació que existeix entre elles no correspon a un mateix nivell lingüístic; no totes s'estructuren, funcionen i s'oposen a la llengua de la mateixa manera, en base a la idea del feix associatiu de Saussure que fou la que va donar origen als famosos camps lingüístics.

Resumint, podem dir que el paradigma lèxic del camp semàntic "deporte", s'ordena en una sèrie de subgrups que representen dintre de cadascun, una certa homogeneïtat funcional i semàn-



Quadre 1
(M. Trapero, 1979)

DEFINICIONS D'ESPORT

	"activitat	"recreació"[1]	"a l'aire lliure"	"amb exercici físic"	"subjecte a regles"	"competitiu"	"metòdic"	"que procura un perfeccionament físic	"desig de vèncer"	"desinteressat"	"higiènic"	"espontani"	"voluntari"	"individual"	"col.lectiu"	"en competició pública"	"per expansió de l'esprit"	"noble"
DRAE-70	+	+	(+)	+	+	+			+					(+)	(+)	+		
DILE	+	+	+	+														
DUE	+	(+)		+	+	(+)												
DCELC	+		(+)	+														
Dicc. Santillana[2]	+			+	(+)													
Cagigal	+	+		+	(+)	(+)	(+)			+		+	+				+	
Valserra	+			+				+		+	+						+	+
A. Karag	+			+		+	+	+										

1 Considerem com un únic tret de contingut, "recreació", les definicions de "deporte" (esport) a través de "recreació, passatemps, plaer, diversió o joc".
2 Ens referim al *Diccionario del lenguaje usual* de l'Ed. Santillana.
3 El signe (+) indica que aquest tret no s'assenyala com a fonamental en la definició respectiva, però que pot actuar com a virtual.

tica que es constitueix en quinze grups funcionals i que cadascun d'aquest té una sèrie de dependències i relacions amb els altres grups.

Un altre autor, R. Thomas,[16] realitza un altre estudi del camp semàntic "deporte" partint d'un buidat conceptual el resultat del qual és que existeix un nucli comú en el que coincideixen els diversos autors consultats: l'esforç físic.

Una anàlisi del contingut dels textos dels principals autors que han tractat l'esport, segons la selecció de R. Thomas podrien ajudar a precisar millor aquest espai semàntic del concepte "deporte" i llurs relacions amb les ideologies. El terme no representa, doncs, el mateix sentit per a tothom i aquesta polisèmia és l'origen de concepcions contradictòries.

Seguidament abordarem el concepte d'esport partint d'un enfocament cultural en el qual es polaritzen en un quadre[17] les dimensions de l'activitat humana: joc, no joc, treball i oci (no treball).

L'esport sota aquest enfocament antropològic[18] és una activitat física exigent, competitiva i agressiva sotmesa a definicions i reglaments constrictius que en qualsevol marc històrico-cultural assoleix dimensions de conflicte social (associació simbòlica, guerra-esport) i en la seva composició entren proporcions variables de joc, treball i oci.

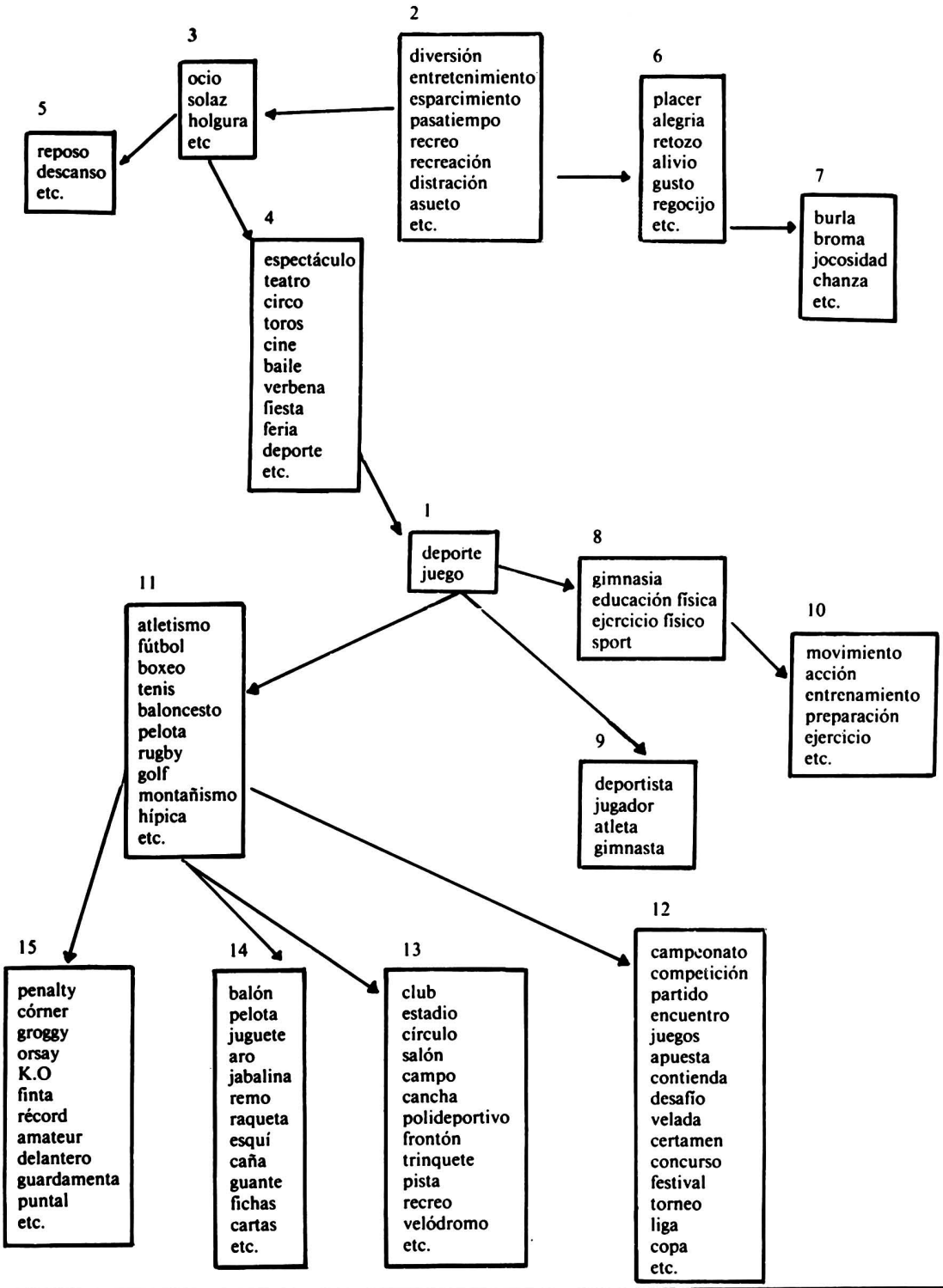
Finalment, exposarem la definició conceptual recollida en el manifest sobre l'esport[19] "tota activitat amb caràcter de joc, que adopti forma de lluita amb si mateix o amb els altres, o constitueixi una confrontació amb els elements naturals. Si l'esmentada activitat implica competència, sempre s'haurà de realitzar amb esperit esportiu; sense "joc net" no hi pot haver esport. L'esport així definit constitueix un notable mitjà d'educació".

A arrel de les anàlisis conceptuals que hem estudiat, ressenyarem els elements més destacats de cada enfocament:

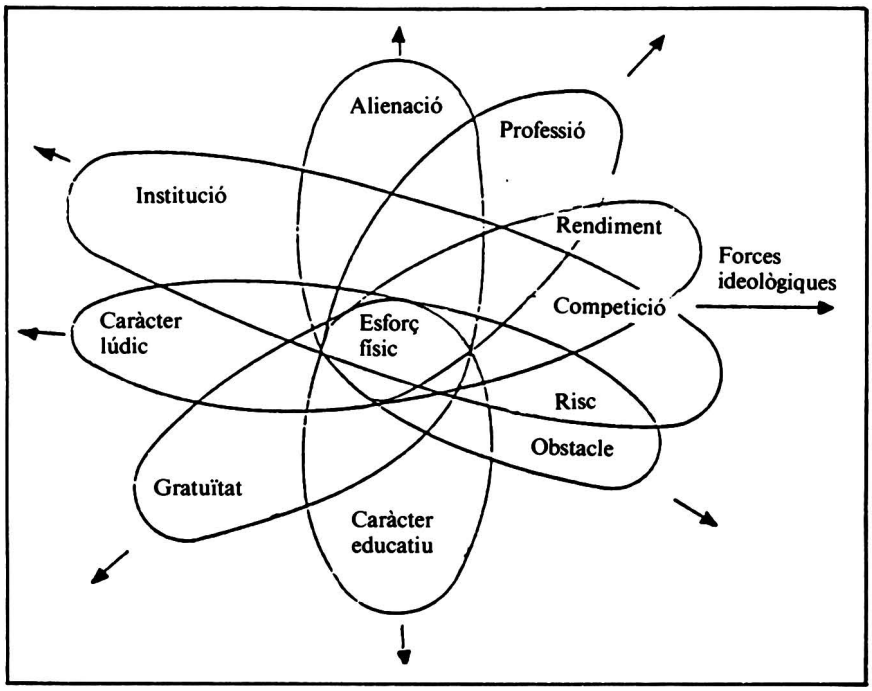


Cuadro 2
(M. Trapero, 1979).

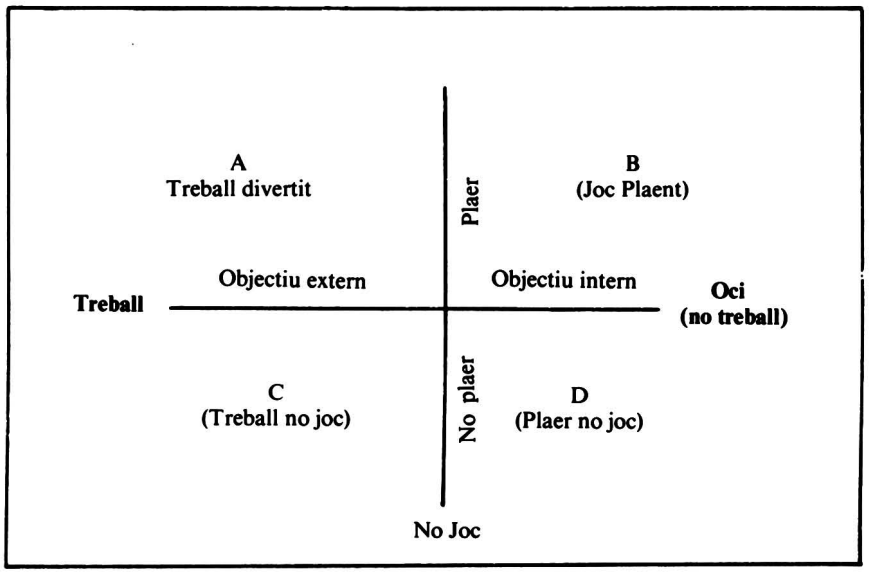
ESTRUCTURA LÉXICA DEL CAMPO SEMÁNTICO "DEPORTE" EN LA ACTUALIDAD



Quadre 3
(R. Thomas, 1982)



Quadre 4
(Blanchard - Cheska, 1986)



Així, en el buidat efectuat per M. Trapero apareixen els següents trets com a més significatius:

- Recreació.
- Exercici físic.
- Competició.
- Subjecte a regles.
- Amb esperit noble.
- Activitat humana.

R. Thomas en la seva aproximació al concepte "deporte" parteix d'un nucli comú:

- Esforç físic

per seguir esmentant d'altres paràmetres com:

- Competició.
- Rendiment.
- Lúdic.
- Institució.
- Educatiu.
- Obstacle.
- Alienació.
- Risc.
- Professió.
- Espectacle.
- Voluntari.

K. Blanchard i A. Cheska en el seu enfocament cultural antropològic destaquen que esport és:

- Activitat física.
- Competitiva.
- Reglamentada.
- Conflicte social.
- Joc.
- Treball.
- Oci.

Finalment, en el manifest sobre l'esport de la CIEPS i la UNESCO, es recull que esport és:

- Joc
- Activitat Física
- Lluita contra
  - un mateix
  - els altres
  - obstacles naturals
- Competició
- Esperit esportiu (inclou el terme "joc net")
- Educatiu

Els 31 trets ressenyats, els podem estructurar en deu grups en funció dels següents criteris: 1) recerca de trets característics, caps de grup; 2) freqüència d'elecció en els diferents autors treballats; 3) que tinguin coherència interna. Així tenim els següents grups definitoris (entre parèntesi el nombre de vegades que apareix aquest tret a les quatre aportacions estudiades):

1. JOC (4)
- lúdic
- recreació

2. EJERCICI FÍSIC (4)
- activitat física
- esforç físic

3. COMPETICIÓ (4)
- lluita
- conflicte
- obstacle

4. REGLAT (2)
- en ser un joc es sobreentén que és reglat, ja que no s'explica el joc sense unes normes mínimes.

5. ESPERIT ESPORTIU (2)
- joc net
- noble

6. INSTITUCIÓ (1)

7. RISC (1)

8. RENDIMENT (2)
- Treball
- professió
- espectacle
- alienació

9. EDUCATIU (2)

10. OCI (2)
- voluntari

Segons l'estudi conceptual realitzat, observem que l'esport posseeix cinc trets estructurals, dels quals tres: joc, activitat física i competició, apareixen de forma clara i sistemàtica en els quatre enfocaments escollits; els altres dos trets: reglat i esperit esportiu, es ressenyen com a trets estructurals d'una manera implícita en dos enfocaments, i en els altres de manera explícita.

D'altra banda, apareixen amb una freqüència única dos conceptes en el mateix enfocament (R. Thomas): risc i institució, que els interpretem com a trets estructurals, bé que amb una mínima elecció i que posteriorment justificarem.

Finalment, i al marge de les característiques bàsiques de l'activitat, se'ns mostren tres àmbits d'actuació, amb una freqüència de dos aparicions cadascun: rendiment, educatiu i oci; i que representen els tres grans camps d'actuació de l'esport institucionalitzat.

A l'hora de reflexionar sobre els trets, institució i risc, observem que aquest darrer apareix a la definició d'esport donada pel creador de l'Olimpisme modern, Pierre de Coubertin (1922),[20] "l'esport és el cultiu voluntari i habitual de l'exercici muscular, fonamentat en el desig de progrés i susceptible d'arribar fins al risc". Malgrat que la definició és bastant imprecisa i no correspon a la realitat actual, degut, sobretot, a l'enorme evolució que ha sofert el concepte en aquest segle, cal destacar la importància que posseeix el tret definitori "risc" en aquest concepte i encara que no apareix a la majoria de definicions modernes, sí queda reflectit de forma implícita, essent d'altra banda evident que l'esport actual, degut al factor competició, genera freqüentment risc, sobretot l'esport rendiment. Per tant, és obvi que l'esport que hem delimitat amb els trets definitoris pertinents, presenta en principi el factor "risc" degut a l'existència de l'element competició i del caràcter del seu esforç físic.

Amb el tret "institució", entrem en una valoració sòcio-institucional ja que l'esport com a fenomen social per excel.lència a la nostra època, mostra un marcat caràcter institucional en els tres àmbits delimitats: rendiment, educatiu i oci; amb una notable personalitat en el primer camp, però present a la resta; i és que qualsevol fenomen d'arrelament social tendeix a divulgar-se i internacionalitzar-se a través d'un procés social com a la institucionalització. Pierre Parlebas, el notable epistemòleg francès[21] defineix l'esport com "un conjunt finit i enumerable de les situacions motrius, codificades sota la forma de competició i institucionalitzades". Parlebas entén que no es pot parlar d'esport en cap de les seves formes sense esmentar aquest tret pertinent –la institucionalització– i inclús realitza una classificació d'activitats en les quals sota els trets pertinents de: activitat motriu, codificació competitiva i institucionalització, emmarca les activitats esportives diferenciant-les de les que no ho són.

Malgrat que opino que els trets parlebasians pel concepte esport són insuficients, ja que manca d'un tret estructural bàsic com és el joc, considero que els altres trets són precisos i clarificadors i la seva gran aportació radica precisament en la necessitat de considerar l'esport com un fet social, reflectint-lo a través del paràmetre social: institució. És per això que el tret "institució" és pertinent en els tres àmbits ressenyats a través de l'estudi i representa la consideració explícita de l'esport com a fet social. Malgrat tot, la seva presència en el buidat es redueix a una sola aparició.

En conclusió i segons les dades extretes: Què entenem per esport? La resposta a aquest terme polissèmic ja és factible en funció de l'enfocament plural que hem abordat; així doncs, i d'acord amb els trets aportats, podríem dir que l'esport "constitueix un conjunt d'activitats físiques de caràcter lúdic, subjecte a unes normes, sota la forma de competició, la qual s'haurà de regir per un esperit noble –també anomenat esportiu–, que està institucionalitzat i que pot arribar fins al risc. L'esport així considerat té tres àmbits d'actuació: rendiment, educatiu i oci".

Anàlisi crítica de l'esport com a símbol social

Els orígens de l'esport modern institucionalitzat[22] marquen una ruptura històrica amb els jocs esportius tradicionals, gràcies a la introducció del maquinisme industrial del qual es prenen les categories dominants (rendiment, competició, rècord, ordre, jerarquia, esforç) i del resultat del procés d'urbanització, així com la disminució del temps de treball.

Amb la creació de les federacions nacionals i internacionals, es creen unes organitzacions centralitzades i jerarquitzades basades en l'endeutament. Aquesta institucionalització de l'esport, amb les seves estructures, el seu funcionament i les idees que transmet, és el reflex de la societat capitalista que l'ha engendrat i que, al mateix temps, tendeix a desenvolupar-lo i perpetuar-lo. El club es constitueix com una cèl·lula bàsica de la institució esportiva, la que produeix i elabora la ideologia esportiva i els campions, en la seva qualitat de claus de la institució, contribueixen a la identificació nacionalista de les masses amb l'ordre establert, en el marc de coexistència pacífica entre Estats rivals.

És necessari, doncs, distingir entre activitat física i activitat esportiva; la gran diferència és la institucionalització, és a dir, la seva organització, el seu aparell, els seus codis, els seus reglaments, els seus campionats, doncs la institució esportiva s'identifica fidelment amb els valors de la societat capitalista. L'esport és la institució social encarregada de transmetre aquests valors; com diu J.M. Brohm (1982), es constitueix en un nou aparell ideològic de l'Estat. L'atenció dels esportistes, tant practicants com espectadors –esportistes passius–, es troba desviada de les preocupacions socials, econòmiques i polítiques. L'esport, per tant, té una funció ideològica en la mesura que contribueix a modelar als individuus, segons un tipus de funcionament social.

La interiorització de la lògica i els valors esportius deguts a la pràctica, suposa facilitar o reforçar la interiorització de la lògica i els valors socials. En aquest sentit l'esport participa en el reconeixement i l'acceptació de les desigualtats socials d'un sistema jeràrcquic. A la inversa, també en una societat racista, l'esport podria representar una força contestatària i tractar d'actuar sobre les mentalitats i les institucions.

En un altre sentit, l'educació segons J. Ullmann[23] ha de mantenir i desenvolupar el capital "natural" (biològic i psicològic) de l'individu, condició imprescindible d'accés a la cultura; en aquest sentit l'Educació Física manté i desenvolupa recursos necessaris per a l'acció –formació–; però l'educació és també transmissió i accés a la cultura, ja que les pràctiques esportives són pràctiques socials que transmeten valors culturals, en aquest sentit l'educació ensenya pràctiques i l'Educació Física es converteix en "Educació Física i Esports", ja que l'esport s'ha convertit en un símbol social que transmet valors culturals.

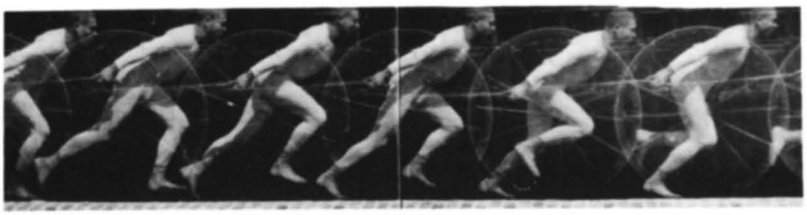
Immediatament sorgeix la questió: ¿és possible un esport educatiu integrat en una Educació Física renovadora? L'educador és qui ha de donar a l'esport les seves regles morals i formatives, fugint de l'atractiu mirall de l'esport alienant de l'alta competició, i bé que som en un procés institucionalitzat, l'esport s'emmarca en institucions de caràcter pedagògic, regides per homes preocupats en aquestes tasques, els quals han de vetllar per accedir a un esport autènticament formatiu, integrat en un context més ampli anomenat Educació Física i Esport. Aquest esport s'ha de despendre del pesat llast de l'esport social convencional, el qual constitueix un mitjà transmissor de tota la ideologia de la classe dominant.

El joc i l'esport. Revisió del caràcter lúdic de l'esport

El joc és una activitat ancestral que neix amb l'home en el moment que aquest es desmarca del procés animal, iniciant d'aquesta manera una trajectòria divergent del tronc comú al qual pertanyia, ja que un cop conquerida la intel.ligència, l'home té la necessitat de jugar racionalment, per la qual cosa aquesta activitat es constitueix en una funció tan vital com la reflexió i el treball: el joc com a fenomen cultural a través del qual es crea i desenvolupa la pròpia cultura. Així veiem que a l'"homo sapiens" i a l'"homo faber" es contraposa i afegeix l'"homo ludens".[24]

El joc ha existit sempre, l'esport no, aquest és fill del joc ja que s'inspira en les formes de jocs ancestrals anomenats tradicionals o populars. Com hem vist etimològicament i conceptual, l'esport pertany al joc; però no tot el joc és esport ja que per ser esport és necessari acomplir altres requisits ja esmentats; així tenim que l'esport es distingueix de:

- Els jocs tradicionals (ja que aquests no estan institucionalitzats).
- Els jocs de societat (ja que manquen d'activitat física sistematitzada).
- Ritus físics (absència de regles de competició).



Acceptant el caràcter lúdic de l'esport com quelcom inherent, és obvi que com a joc té la seva pròpia codificació competitiva, ja que no existeixen jocs sense regles i/o competició,[25] el que succeeix és que aquesta reglamentació que regula la pròpia competició està regida i controlada per unes institucions socials anomenades federacions, consells, ministeris, escoles, associacions, etc.; segons sigui l'àmbit d'aplicació. És a dir, l'esport està oficialitzat i dirigit, aquest tret és omès amb freqüència de les definicions i representa la constatació de ser un fet social i allò que el diferencia bàsicament dels altres jocs.

L'activitat física és consubstancial amb la pràctica esportiva i encara que el factor joc no és un element discriminador en aquest sentit, és necessari destacar que activitats considerades en molts àmbits com esport; és el cas dels escacs, no les podem ressenyar com a tals inclús malgrat la seva institucionalització, en mancar d'aquest tret fonamental que és l'activitat física.

L'esport posseeix una estructura interna equilibrada, coherent, en base als seus trets estructurals pertinents: lúdic, activitat física, competició, regles i esperit noble; i com a fet social està institucionalitzat, podent regular i controlar els edictes i formes legals de la competició a través d'aquests ens socials.

Quan la seva estructura interna està en equilibri, és a dir, que els seus trets fonamentals posseeixen el nivell de participació que li correspon, tenim l'esport autèntic perquè existeix coherència interna. Actualment està variant el nivell d'equilibri intern dels trets fonamentals i així observem que per pressions socials, ambició esportiva, professionalisme, etc., s'està sobrevalorant el factor "competició" minvant l'element "lúdic" i atorgant un caràcter diferent al tipus d'"activitat motriu"; això produeix un desajust intern que provoca externament agressivitat, violència, esforços límits, doping, alienació, robotització, etc.

És obvi que segons l'àmbit esportiu en el qual ens trobem variaran els trets estructurals, així a l'àmbit de rendiment, tindrem una codificació de la competició molt estricta, regulada per les federacions i amb el propòsit de convertir-se en espectacles que generen lucre, això incrementa la passió a favor de l'element "competició", perdent importància el caràcter lúdic, la qual cosa resta, a vegades, com un mer record més o menys primigeni; l'"activitat física" esdevé exigent amb tendència clara al "risc" i el nivell de participació és selectiu i restrictiu. "L'esperit esportiu" queda marginat per l'objectiu últim: guanyar.

A l'àmbit de l'oci, la "competició" perd importància en benefici del factor "lúdic", mantenint però, una bona interacció, les "regles" són referencials i es consensuen pels participants en el moment de jugar a través del contracte ludomotor. "L'activitat física" té una orientació hedonista i de relació, amb un menor nivell d'"institucionalització"; d'altra banda, l'activitat es presenta com una opció voluntària, en la qual els participants observen el "joc net". Aquest esport és el que més s'aproxima al concepte mare del joc.

A l'àmbit educatiu, l'element "competitiu" existeix però ha d'estar en perfecta interacció amb l'element "lúdic" i l'"activitat motriu". S'interpreta l'esport educatiu com a superació, integració, equiparació i on l'afectivitat ha de constituir un element clau en el procés educatiu que es genera. La "reglamentació" esdevé més elàstica i flexible en ordre a paràmetres formatius; el respecte lleial i total de les normes, la consideració de l'adversari, el sentit d'equip i el comportament noble en el joc, són valors a implantar i que van integrats al concepte d'"esperit esportiu". L'esport de competició és, en aquest sentit, una imatge rebutjable i contraproduent per l'esperit educatiu, bé que freqüentment s'hi incorre.

Vers l'esport humanista

Amb l'estudi anterior hem intentat clarificar el concepte intrínsec del terme polissèmic "deporte" (esport); bé que el bon ús de les paraules condicionarà el bon ús de les coses. És imprescindible, per tant, distingir el concepte esport en el sentit estricte i científic tal i com s'ha conceptualitzat en la nostra definició, el terme esport en el sentit vulgar, quotidià, el qual s'entén com tota activitat física o esportiva; aquest concepte i la subsegüent activitat estan en relació amb el concepte estricte i rigorós, ja que pren sovint d'aquest, esquemes lúdics i d'organització.

L'esport en sentit estricte, tal com s'ha delimitat, és creació, cultura i humanisme;[26] és creació de l'home per la invenció de l'escenari competitiu, per l'organització de competicions i la fundació de clubs; l'esport mateix és una producció cultural de l'home que s'oposa a la naturalesa; i és humanisme ja que l'home és el seu gran protagonista i l'implica directament així com en la seva relació amb els altres homes i l'entorn natural "domesticat". Un esport humanista serà aquell que sobrepassarà els límits polítics i farà referència als homes, la llibertat i la cultura.

Per tot això els interrogants sobre l'autèntic esport, giren entorn de l'humanisme; alguns com Giraudoux (1882-1944),[27] veurien en l'esport l'autoconservació de l'espècie, és una interpretació optimista on l'estatus del cos seria el centre del debat. D'altres com Huizinga (1872-1945),[28] veurien el contrari –interpretació pessimista– l'esport com una degeneració de l'esperit lúdic, el qual seria una funció estèril de la cultura.

Tanmateix, és necessari una pluralitat d'interpretacions on l'esport estigui unit a l'humanisme per la qual cosa a cada model d'humanisme li correspon un model d'esport, tant és així que un esport sense home esdevindrà un esport sense ànima.



L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESCOLA: VERS UN PROJECTE CURRICULAR

Teresa Lleixà Arribas, Professora de Didàctica de l'Educació Física de l'Escola Universitària de Professorat d'EGB de Barcelona

La necessitat de programar

És evident que l'Educació Física adquireix cada cop més rellevància en el currículum escolar. També pren importància no només ocupant un lloc entre les altres matèries, sinó que assoleix la seva identitat com a disciplina educativa. No podem dir que l'Educació Física no hagi existit a l'escola amb anterioritat, però sí podem afirmar que, en molts casos, era considerada com una matèria purament recreativa, gràcies a la qual el nen es descarregava de la tensió que acumulava a l'aula, al temps que la seva salut se'n beneficiava. Una reflexió sobre les possibilitats educatives de l'activitat física, tanmateix, fa canviar progressivament la perspectiva, de manera que, a l'actualitat, cada cop és més freqüent contemplar l'Educació Física, a l'àmbit escolar, sota un punt de vista pedagògic. Amb això apareix la necessitat d'organitzar els elements de l'acció didàctica, perquè el seus resultats coincideixin, en la mesura que sigui possible, amb els esperats. És a dir, la programació es fa imprescindible.

Quan ens apropem a la realitat escolar, l'experiència ens demostra que la programació de l'Educació Física es troba lluny de ser una pràctica habitual. De manera general podem dir que els mestres organitzen les seves sessions seleccionant, gràcies a la improvització i al comportament intuïtiu, algunes activitats, independents d'objectius, continguts, metodologies o plantejaments d'avaluació. Ens podem referir, en concret, a la investigació de Kneer,[1] on dóna un qüestionari a 128 ensenyants sobre diversos elements de la planificació, i s'extreu que els mestres acostumen a usar com a formes de programació, progressions d'ensenyament i al contrari, gairebé mai utilitzen la redacció del pla de classe, adduint, el 6% dels interrogats, que no hi creuen, el 55% que no la consideren necessària i el 3% que es consideren incapaços de realitzar-la.

Resulta complicat atribuir a una única causa l'absència, tan generalitzada, de programacions d'Educació Física a l'escola, però podem plantejar-nos diverses preguntes en relació a aquesta qüestió:

– Ha restat l'Educació Física i Esportiva al marge dels grans avenços didàctics que han afectat al món educatiu en general?

– Existeix una especial dificultat en la nostra matèria per a trobar un lligam d'unió entre l'anàlisi teòrica i la realitat escolar?

– Les orientacions i programes oferts fins ara per l'Administració han estat insuficients, per a marcar el camí a seguir per part dels mestres?

– Estan els mestres tan poc preparats acadèmicament com per no poder elaborar una programació d'Educació Física?

Aquests interrogants només volen ser un punt de partença per a una reflexió i, per tant, els deixarem oberts perquè cadascú en tregui les seves pròpies conclusions.

La problemàtica semble ser, doncs, important, ja que si considerem la programació com el suport teòric que permetrà que les grans intencions educatives esdevinguin realitats, és evident que no en podem prescindir. Per a no deixar a l'atzar els progressos dels alumnes, el mestre, el professor d'Educació Física, hauria de ser plenament conscient de la necessitat de tenir explicitades les intencions així com els factors que intervindran a l'activitat educativa escolar, sense témer que això pugui suplantar la seva reponsabilitat en la pràctica pedagògica, ni

anul.lar la seva espontaneïtat a la sessió.

Intencions de l'Educació Física

L'Educació Física pretén educar el nen actuant específicament sobre la seva motricitat. Per això, potenciarà una diversitat d'experiències sobre les quals pugui recolzar l'evolució de la conducta motriu i facilitarà una sèrie d'aprenentatges que permetran que aquesta es vagi modificant.

Aquests aprenentatges, pel que fa a la seva vessant més intrínseca, satisfan la necessitat de moviment del nen així com les exigències del seu creixement, al temps que el permeten de fer ús de la seva curiositat natural, possibilitant la interacció del seu cos amb el medi físic. Afavoreixen també la tendència del nen a expressar-se i comunicar-se, obrint-li així un camí perquè trobi un equilibri entre la seva pròpia vida afectiva i la relació amb els altres.

Pel que fa a la seva vessant més extrínseca, es faran ressò de l'activitat física com un fenomen cultural i ajudaran al nen a adquirir formes de moviment humà elaborades en el medi històric-sòcio-cultural en el qual han anat evolucionant.

L'Educació Física, a mesura que pretén millorar la disponibilitat motriu del nen, es planteja:

- Desenvolupar les capacitats perceptives, mitjançant les quals es podran identificar, seleccionar i utilitzar les informacions que condicionen l'acció;
- desenvolupar les capacitats coordinatives, que possibilitaran que el moviment realitzat s'ajusti al desitjat;
- aumentar el rendiment motor del nen, fent que pugui arribar a ser més ràpid, més flexible, més fort i més resistent;
- incrementar el repertori motriu del nen propiciant l'aprenentatge de noves destreses i habilitats;
- facilitar una comprensió de les situacions motrius que el permetin la presa de decisions individuals i col.lectives;
- fer el gest més expressiu, permetent que s'hi manifesti l'afectivitat del nen.

Per això manté vius a l'escola els medis i els recursos propis de l'activitat motriu, presentant una diversitat de situacions on el nen veu compromès el seu cos en moviment. Aquestes situacions han de ser el més riques i variades possible i han de permetre que l'alumne pugui escollir entre una gamma de respostes que el relacionen amb el medi i amb els altres. Només d'aquesta manera es posarà en joc la capacitat d'observació i anàlisi del nen, al mateix temps que es desenvolupa la seva creativitat.

Aquestes situacions motrius han d'estimular les funcions orgàniques, afavorir el creixement, habituar a l'esforç, ajustar les reaccions a les exigències del món exterior, creant d'aquesta manera condicions d'educació per a la salut.

Finalment, han de permetre que el nen accedeixi al comportament promovent l'acceptació i el respecte pels altres, la solidaritat, la responsabilitat, la comunicació, la cooperació...

El projecte curricular

La traducció d'aquestes intencions en termes d'objectius, continguts i activitats serà allò que regirà l'acció educativa del mestre. Però, arribats a aquest punt, podem preguntar-nos; sobre qui recau la responsabilitat de realitzar l'esmentada tasca? Ha de ser l'Administració qui prescrigui els abjectius, continguts, mètodes, activitats, tipus de materials a utilitzar,formes d'avaluació, de tots els mestres?... o bé, seran els professors o equips docents de cada centre els qui tindran al seu càrrec aquesta obligació?

En l'actual camí cap a la Reforma Educativa, aquesta és una inquietud més que es posa de manifest i, davant la qual, l'Administració a Catalunya respon amb un model de disseny curricular unificat per a tot l'ensenyament obligatori. Aquest disseny curricular es defineix a si mateix com "un projecte que presideix i guia les activitats educatives escolars, al temps que explicita les intencions que es troben en el seu origen i proporciona un pla per a durles a terme".

Tot això, no ens ha de dur a pensar que el mestre veurà minvades les seves responsabilitats, ja que el disseny adopta una estructura fonamentalment oberta que deixa un ampli marge d'actuació al professor. Aquest haurà d'adaptarlo a les característiques dels seus alumnes, a les peculiaritats del centre i a la resta de factors que intervenen en el procés educatiu. El disseny curricular pretén ser, sobretot, un instrument per a la pràctica pedagògica i, d'aquesta manera, ofereix informacions sobre què, quan i com ensenyar i avaluar.

Les intencions educatives es concreten en aquest Disseny Curricular mitjançant la precisió del tipus i grau d'aprenentatge que ha d'aconseguir l'alumne en relació a determinants continguts, entenent com a tals "tots els aspectes de la realitat susceptibles de ser coneguts i en relació als quals l'alumne construeix significats més o menys precisos i complexos".

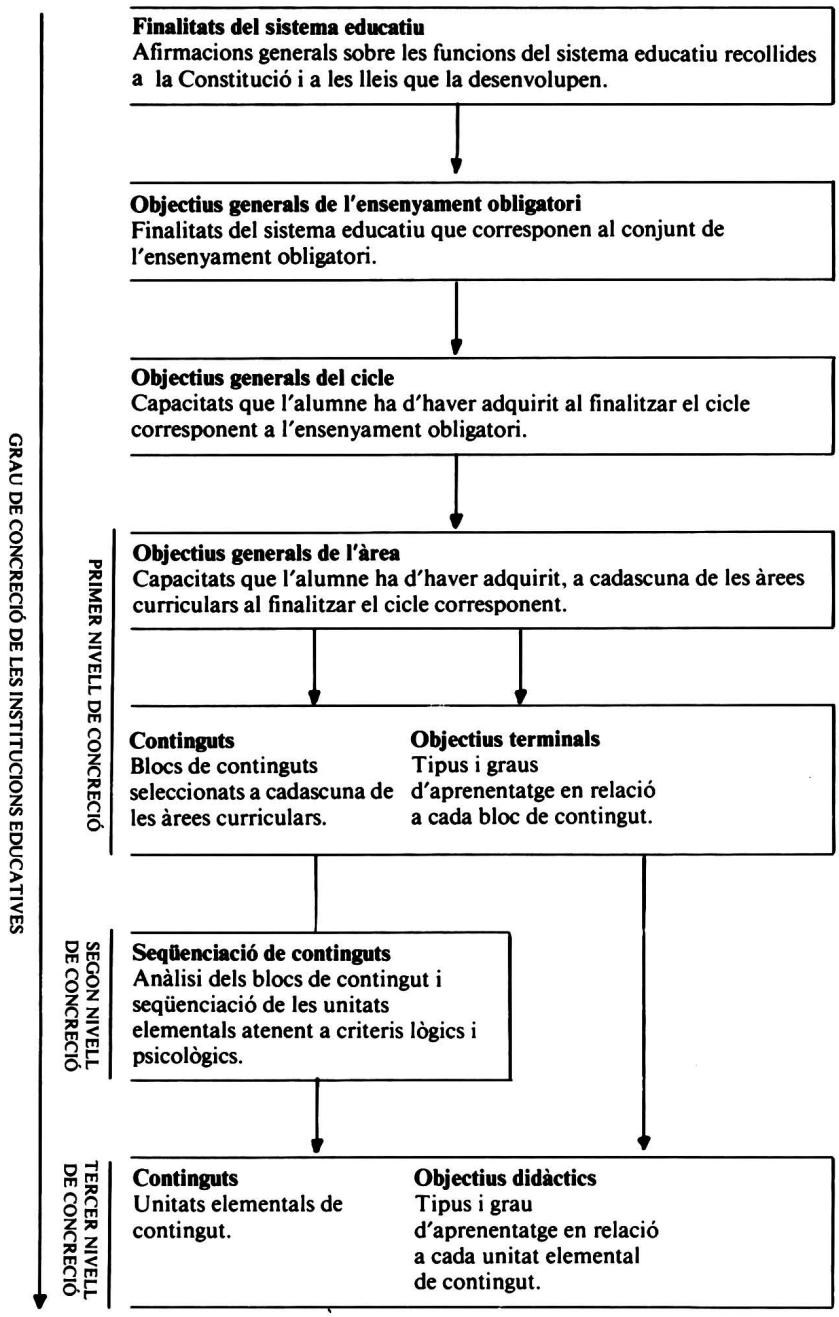
Queda així establerta una proposta de projecte curricular a la qual s'accedeix simultàniament per la via dels resultats esperats de l'aprenentatge dels alumnes i pels continguts de l'ensenyament.

L'esquema que adjuntem ofereix una visió de conjunt de la proposta.

Segons aquest esquema, veiem que en el primer nivell de concreció hauran quedat establerts els objectius generals de l'àrea, Educació Física en el nostre cas, així com els blocs de continguts i els objectius terminals.

Cal recordar aquí que el terme "continguts" té una accepció més àmplia del que és habitual, restant aquests

PROCÉS DE CONCRECIÓ DE LES INTENCIONS EDUCATIVES EN EL MODEL DE DISSENY CURRICULAR PER A L'ENSENYAMENT OBLIGATORI[2]



classificats en tres gran categories: a) fets, conceptes i principis; b) procediments; c) valors, normes, actituds. La particularitat de la nostra matèria ens fa pensar que, en aquesta, el bloc de continguts procedimentals serà, sens dubte, el més important quantitativament.

A la formulació del Objectius Terminals d'Àrea es precisa el tipus i grau d'aprenentatge que l'alumne haurà de realitzar, en relació als continguts que han estat proposats com els més adequats, per a adquirir les capacitats estipulades pels Objectius Generals d'Àrea.

El segon nivell de concreció consisteix a analitzar les relacions que existeixen entre els components dels blocs de continguts seleccionats en el primer nivell de concreció, establir-ne les estructures de contingut corresponents i proposar una seqüenciació en funció de les lleis d'aprenentatge significatiu.

Un cop establerts els dos primers nivells de concreció, el disseny curricular de base haurà quedat configurat. Un tercer nivell de concreció oferirà alguns models de programació, basats en uns supostos que facin referència a les característiques del centre i a les necessitats educatives dels alumnes, constituint-se d'aquesta manera un exemple d'utilització del disseny curricular de base.

La programació

El mestre trobarà en el disseny curricular, una guia, una eina de treball a partir de la qual haurà de prendre les decisions referents a la seva acció pedagògica. D'una utilització racional del Disseny dependrà, en gran part, l'eficàcia de l'ensenyament. Serà necessari que no es produeixi una ruptura entre les grans intencions educatives i la pràctica pedagògica quotidiana. Per això, el mestre, a partir del disseny curricular de base haurà de:

- Formular els objectius de nivell que

pretén aconseguir amb els seus alumnes i establir blocs de continguts més restringits.
- Establir Unitats Didàctiques, unitats de treball relatives a un procés complert d'ensenyament/aprenentatge, ordenant-les i seqüenciant-les.

Per a dur a terme aquesta empresa, el mestre haurà d'exigir-se a sí mateix una sèrie de requisits que podrien quedar resumits en quatre punts:
- Conèixer el disseny curricular de base.
- Conèixer el nen, així com les seves etapes de creixement i desenvolupament.
- Conèixer les característiques de la conducta motriu.
- Analitzar el tipus de relacions que es poden establir entre el nen i l'entorn físic.

Però la tasca del mestre en el procés de programació no acaba aquí, atès que ell serà el primer responsable que les Unitats Didàctiques establertes arribin als alumnes de la manera més eficaç. Restarà sota la seva responsabilitat:
- *Inventariar el material,* adequant-lo als objectius, tant com sigui possible. Un material atractiu, que provoqui al nen, que no ofereixi perills inútils (els perills útils serien aquells riscs relatius que fan que el nen prengui consciència de les seves pròpies possibilitats i es responsabilitzi de les seves accions) serà el més indicat. No sempre disposem a les escoles de l'esmentat material, però tinguem en compte que el resultat de la seva utilització a les sessions, compensen amb escreix l'esforç per aconseguir-lo.
- *Seleccionar activitats motrius,* cercant-hi la varietat que enriquirà el repertori motor del nen. És imprescindible que aquestes activitats tinguin un significat per al nen. Aquest darrer ha de poder establir relacions entre les activitats proposades i d'altres que ja conegui. Els aprenentatges que realitzi al voltant d'aquestes activitats han de ser, al seu torn, funcionals, és a dir, utilitzables per al nen.
- *Elegir la forma de presentació* de les activitats motrius, la qual pot consistir en la utilització d'una indicació verbal, una demostració, la demostració d'un alumne, un document visual o alguna tècnica audiovisual més sofisticada.
- *Preveure una estratègia metodològica* per al desenvolupament de la sessió, la qual cosa no consistirà només a apropiar-se d'un mètode extret de la gamma de metodologies que van des de l'ensenyament més directiu fins a aquella en la qual l'alumne és el màxim protagonista en la gestió de la seva educació, sinó també, en establir, a priori, formes d'organització dels alumnes, distribució d'aquests en el espai, formació de grups, etc.
- *Seleccionar formes d'avaluació* d'acord amb els objectius proposats, que, de vegades, respondran a una actuació subjectiva, com pot ser l'observació amb registres, llistes de control, etc. i, de vegades, a una actuació abjectiva, mitjançant la utilització de tests.

La previsió de cadascun d'aquests aspectes ens permetrà allunyar-nos de la improvització i de la manca d'estructuració del treball, factors tan sovint utilitzats a la descripció d'un ensenyament ineficaç. L'Educació Física, en seguir el passos establerts en el projecte curricular, entrarà en una dinàmica comuna a totes les matèries, la qual cosa, sens dubte, dotarà d'una major coherència al procès educatiu.

Notes:

1. Citat a: PIERON, M.: *Pedagogía de la actividad física y el deporte.* Ed. Junta de Andalucía/UNISPORT, Málaga, 1988.
2. COLL, C.: *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori.* Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Barcelona, 1986.

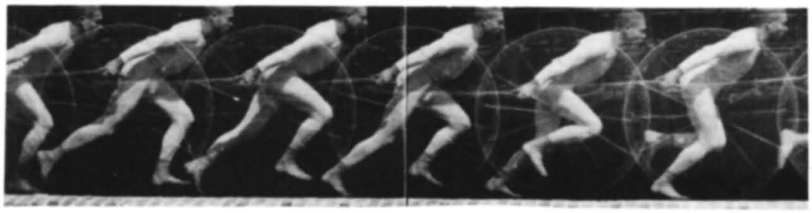
BIBLIOGRAFIA

COLL, C.: *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori.* Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Barcelona, 1986.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA: "Hacia un nuevo modelo curricular". nº 139, Barcelona, juliol-agost, 1986.

PIERON, M.: *Pedagogía de la actividad física y el deporte.* Ed. Junta de Andalucía/Unisport, Málaga, 1988.

PINEAU, C.: *Complements aux programes et instructions. L'EPS aux colleges* en EPS, nº 204, París, març-abril, 1987.



EL JOC I L'EDUCACIÓ FÍSICA: INTEGRACIÓ O REVISIÓ?

Julián Miranda, Professor de Didàctica de l'Educació Física de l'Escola Universitària de Professorat d'EGB de Barcelona

Introducció

El joc s'ha contemplat des de diferents òptiques per l'escola i, paral.lelament, per l'Educació Física (EF). Evidentment però, l'educació no abasta tots els aspectes de la vida. Paradoxalment en una societat que dia a dia esdevé més lúdica, l'educació i sobretot l'Educació Física, amb el seu obsessiu afany d'estatus científic, esdevenen més intel-
lectuals i academicistes. En aquest creixent esvoranc s'aixequen alguns intents de recuperar el joc tradicional i popular, de comptar amb el joc com a valuós element educatiu. I és aleshores quan sorgeix la pregunta: Intentar d'integrar el joc a l'educació i a l'Educació Física? Potser no seria molt més interessant comprende el joc i a l'individu i la societat que juga i revisar l'educació i, per tant, l'Educació Física? Wagensberg[1] deia que el progrés del coneixement es mesura molt millor per la història de les preguntes que per la història de les respostes.

Les postures de l'Educació Física davant el joc

L'escola ha adaptat i adapta encara diferents postures envers el joc:

- Ignorar les activitats lúdiques, considerant-les desdenyables i inútils. Els estudis serien l'activitat seriosa i el joc l'esbarjo.
- L'Escola Nova concedeix molta importància a les activitats lúdiques, particularment als jocs tradicionals i intenta conjugar essència i tradició.
- Una altra postura diferent, continuació de l'anterior, però amb un cabdal de coneixements (Chateau, Wallon, Piaget, Winnicott, etc.) vol comprendre en profunditat el joc infantil. L'Educació Física, bé per criteri propi o supeditada a un marc educatiu més ampli, ha adoptat postures paral.leles:
- Realitzar mitjançant jocs una tasca compensadora als estudis seriosos.
- Seguint a l'Escola Activa cercar, mitjançant jocs tradicionals i populars, jocs "pedagògics" que permetessin desenvolupar aquest o aquell objectiu (jocs de força, de velocitat, etc.).
- La tercera via o postura ha estat la d'INTEGRACIÓ a través de les Federacions Esportives cercant jocs que afavorissin la iniciació esportiva preparant els nens per a activitats "més serioses i rendibles".
- Una cuarta via, el *corrent de la tendència lúdica*[2] busca l'essència i l'originalitat del joc. El seu representant més conegut és P. Parlebas, qui defineix que la rehabilitació del joc ha d'anar aparellada amb la recerca de l'especificitat de l'Educació Física. Respecte de la seva utilització en la iniciació esportiva, Parlebas considera que les xarxes de comunicació motriu del joc són molt més riques que les dels esports institucionalitzats.

Essència i espai potencial del joc

Robyn Davidson[3] quan, després de creuar en solitari 3.000 km de desert, obeeix un impuls sobtat i espontani i es despulla, rebolca i pataleja juntament amb els seus dos dromedaris, colgant-se de pols, sent una impressió tan profunda que, instants després, expressava: "Fou l'estona més sincera de diversió sense inhibicions que he viscut. Estic segura que la majoria de nosaltres hem oblidat com es juga. En el seu lloc hem inventat els jocs".
Aquest comentari, substanciós, no ens ha d'estranyar. Efectivament, existeixen diferències, fins i tot conceptuals, entre les formes de jugar. Els anglesos diferencien *play* (jugar) i *game* (joc). Chateau[4] diferenciava el joc infantil del joc adult. Mentre aquest darrer re-

presentava un descans i evasió artificial i un remei compensador, el joc del nen significava un fi en si mateix, alegre i bulliciós, personalitzador i espontani. No combreguem amb aquesta separació tan contundent. Ens sembla més aviat qüestió de matisos i aquest espai màgic on podem convertir-nos en reis o lleons (potser allò que realment sempre hem estat) i matar o morir simbòlicament no és patrimoni del nen o l'adult, sinó un terreny comú i únic d'experiències i vivències corporals, emocionals i racionals.

Perqué el joc inclou moltes possibilitats. Els trets més freqüents i destacables del joc són:

- Plaer
- Expressió
- Món apart
- Acte social
- Excedent d'energia
- Fi en si mateix
- Oscil.lació, incertesa

Remarquem aquesta *ineludible* obligació de ser una acció lliure i de constituir una finalitat en si mateixa que té molt poc a veure amb aquestes "pretensions pedagògiques" que l'utilitzen com a mitjà; emfatitzem els seus potencials de plaer i expressius i el seu esdevenir acte social però, per damunt de tot, ponderem el constituir *un món apart.*

Aquest caràcter l'ha definit genialment Winnicott[6] mitjançant el seu concepte d'*"espai potencial"*. El joc transcórre primigèniament en aquest espai que hi ha entre la mare i el fill i que els uneix, que no és una realitat psíquica interna, atés que es troba fora, sense ser el món exterior, i on es reuneixen objectes i fenòmens de la realitat exterior que el nen utilitza al servei d'una realitat interior en la qual es viu i es somnia amb fragments de la realitat exterior. En la seva evolució ontogenètica esdevé zona de superposició entre el joc de diverses persones essent alhora individual i social, desig i realitat. Una realitat invisible i imaginària, sentida i viscuda per tots els que juguen, conscients que fan "com si", acceptada per tothom i a la qual, qualsevol factor "real", "objectiu" (la pluja, el timbre que determina el final de la classe, la crida de la mare a dinar) fa sotsobrar. És un espai, una zona, indiscutiblement trencadissa, fràgil.

Aquesta fragilitat o, si es prefereix, aquest *vaivé, incertesa, oscil.lació* donen al joc el que Duvignaud[7] anomena *disseminació lúdica* referida a l'ambivalència profunda del joc: alhora *integrador* quan és canalitzat, ritualitzat, institucionalitzat i *subversiu* quan sorgeix imprevist, inopinat, incongruent, dionissíac. Ambdós efectes són sempre presents; joc i jugar, *game* i *play* són només els braços d'una balança que oscil.la constantment.

I tanmateix, és en aquesta zona dels fenòmens transicionals, que són universals, on apareix la comunicació amb d'altri i el joc com universal. En aquesta zona, que correspon a la salut, que facilita el creixement, que condueix a les relacions de grup i que proporciona experiències, pot l'educador introduir enriquiments educatius potenciant la creativitat.

Joc i cultura

El "fer com si" conjugant el pràctic i l'imaginari, el desig i la norma, la cohesió social i els interessos individuals no és patrimoni exclusiu del joc. En el teatre un actor que és conscient "fa com si" mentre és seguit emocionalment per múltiples espectadors que saben que allò no és real, però senten com si ho fos. L'esport, la religió, etc., es guien per idèntics processos.

Huizinga[8] assenyalà que la cultura sorgeix en forma de joc, que la cultura, en un principi, es juga. Això no significa que la cultura sorgeixi del joc mitjançant un procés evolutiu, que es transformin en cultura coses que originalment eren joc, sinó que la cultura té en principi quelcom de lúdic, que es desenvolupa amb formes i amb ànim de joc.

La cultura és sobretot una concepció, una vivència, una interpretació del món que es tradueix a uns peculiars i possibles *modes de vida* i la història de la cultura no és res més que "la història dels *models* expressables d'una realitat sempre inexplicable".[9] Aquesta necessitat de trobar models, de tenir referències, de donar nom a les coses, és el vèrtex de l'oposició entre natura i cultura i ens parla, segons Alberoni,[10] de la temença de l'home davant el Sol i d'altres coses vitals, que són precàries i que per l'animal no constitueixen temor atés que per a ell la vida és fluir. És l'home qui necessita punts forts, tensions de valor:

«Els esperits, els dimonis i els déus, són els mitjans amb els quals l'home ha negat els seus somnis, són els moments del seu despertar, són els símbols d'una força que contraposa a la natura. Els edificis socials, culturals i simbòlics específicament humans produeixen aquesta força de l'ésser, orienten i recorden. Al mateix temps però, aquestes forces que s'imposen i es troben són més terribles que aquelles, obtuses i ocasionals de la natura. Amb aquesta "dupla" la protecció és permanent, però també permanent l'amenaça. Aquestes forces només poden moderar-se i mantenir-se paral.leles mitjançant regles. Les relacions entre ambdues han de comandar-se mitjançant rituals».[11]

El parer de Pàniker és semblant:

"El cas és que sempre, d'alguna manera, l'animal humà ha estat dempeus, és a dir, ha neutralitzat, a través de la seva cultura, els propis paranys que aquesta cultura li parava. Enigmàtica ambivalència que és en el moll del procés crític (...) tot llenguatge ens separa de la realitat i, d'alguna manera, gravita vers aquesta realitat de la quals ens separa".[12]

En el joc es conjuguen, s'entrellacen en precari equilibri natura i cultura. De la mateixa manera que la cultura occidental dóna referències a l'home mitjançant conceptes i modes de vida que regulen les relacions socials, el joc social, mitjançant la regla, permet a les societats industrials i post-industrials contemporànies canalitzar l'emoció i controlar-la sense caure en el frenesí permès i buscat per d'altres cultures (vudú, macumba).

La justificació estètica de la vida: enlairament, vol i aterratge

La crisi del 73 no fou només econòmica, sinó global, i deixà l'home submergit en un món sense referències culturals. Dècades abans, a començaments de segle, la industrialització apartava l'home dels seu entorn rural, sotmetent-lo a ritmes artificials que no tenien res a veure amb la seva autèntica naturalesa. L'home es defensà d'aquestes agressions amb l'*imaginari*, amb el modernisme. Tanmateix, a la dècada dels trenta començaria la segona colonització,[13] la colonització de l'esperit, de les imatges, dels somnis, oferint una felicitat mítica (estat del benestar, opulència, eterna joventut, formes tecnotròniques estilitzades, instant feliç perdurable, etc.) on la mort i la vellesa, en resultar absurdes, eren negades, i convertí contes tradicionals, mites i llegendes en succedanis "light", "made in USA", homogeneïtzants i descafeïnats.

En aquest final de segle sobresurt el postmodernisme, conjugant passat i futur, ponderant el retorn als orígens, ressucitant déus i cantant el retorn a la natura. Bé que emmarcat en una cultura de masses i una societat de consum –per molt "cool" que sigui– pot resultar positiu perquè permet una aproximació a la natura més cordial que no pas agressiva.

Juntament amb els nous paradigmes centrats en l'autorrealització personal i la millora de la qualitat de vida que substitueixen els de competició, esforç i tensió, apareixen nous esports i activitats físiques a la natura: "Windsurf", "para-pente", "rufting", "hot-dog", "freesbe", cicloturisme, "skate board", Parcs Aquàtics amb ràpids i espectaculars tobogans lliscants, ultralleugers, vol-delta, esquí sobre sorra, patinatge a les ciutats, etc.

Quan ens hi fixem, observem quelcom que sobta: es practiquen en contacte amb altres elements, terra, aigua i aire i la majoria juguen amb l'*equilibri*. Aquesta primera consideració és molt important. Ens trobem en les activitats lúdiques de l'adult comportaments anàlegs a les activitats espontànies del nen, la diferència és que l'adult utilitza elements lúdics –joguines?– molt tecnificats (planxa de surf, ultralleuger, paracaigudes, etc.) la qual cosa confereix a aquestes activitats caràcter de *plena cultura*.[14] Allò que ambdós cerquen –adult i nen– és el *plaer senso-motriu*, estudiat detingudament per Aucoutourier.[15] Per a aquest autor el plaer senso-motriu és la manifestació més visible de la "unitat" de la persona ja que "crea la unió entre les sensacions corporals i els estats tònic-emocionals".[16] Totes les activitats motrius orientades a la vida de relació com la marxa, la carrera, el salt, són només la prolongació d'activitats motrius centrades en el domini propioceptiu i l'estimulació tònic-emocional i que són viscudes pel plaer del moviment. Aquest plaer va evolucionant en la persona mitjançant una intensa mobilització sensorial i «la seva explosió aporta sempre un assossec mitjançant una reducció de tensions que obre la via a ocupacions significatives de l'espai i els objectes, cada cop més variats i matitzats.[17] Progressivament, va derivant vers apropiacions culturals molt àmplies, indispensables per a la afirmació personal.

Els balanceigs, girs, caigudes –jocs d'equilibri– apareixen a les activitats motrius espontànies del nen. El balanceig allibera l'energia, assossega les tensions interiors, és "un estat de somieig"[18] que, encara que dèbil, crea benestar, però que pot arribar a fer aparèixer una desconnexió amb el món exterior pròxima a l'abaltiment; els girs, proves acrobàtiques d'una veritable embriaguesa capaç de provocar una plaer que es desenvolupa en un circuit tancat i aïlla el nen del món exterior».[19] I, per damunt de tot, les caigudes cap per avall, que provoquen canvis de postura ràpids i desequilibris que ocasionen sensació de por.

El balanceig, el gir, la caiguda, afavoreixen l'establiment de la dicotomia equilibri/desequilibri i actuen en el to. Alternen tensió i distensió, afecten a la propioceptivitat i, per tant, a tota la vida emocional i profunda. El nen es troba en constant recerca de "l'estat límit":

"moment en el qual el nen viu les seves possibilitats d'adaptació a l'alçada, a la distància, a la velocitat, a la postura i al desequilibri... vivència excepcional en la qual el nen viu al mateix temps l'equilibri i el desequilibri... condició per a l'aparició d'un extremat plaer senso-motriu. En aquest estat límit el nen està alhora "amb i contra", "dintre i fora", "aquí i allà": en aquest desafiament es viu la por i la seguretat i, a nivell simbòlic, "la vida i la mort".[20]

Gràcies a aquest el nen pot accedir "a una atenció més matitzada pel món que l'envolta"[21] i canviar la seva forma de ser i estar al món.

Enlairament, vol... aterratge. Aquestes són les condicions de l'estat límit en el nen. Aquestes condicions es repeteixen en les noves modalitats esportives, en els esports de "plena natura" o de "plena cultura". Enlairar-se, provar-se en el vertigen, deixar-se anar, confiar, dialogar de tú a tú amb els elements naturals... i novament aterrar, tornar a sentir el terra sota els peus, arrelar,

assegurar-se. Pociello[22] analitzant els nous esports argumenta que els esports tradicionals (anglo-saxons) han perdut molt valor simbòlic perquè en aquests, el joc ha esdevingut treball (repetició-esforç). En canvi aquests nous esports amb les seves màquines permeten a l'home trobar fora de si mateix l'energia i realitzar una nova motricitat a través d'una motricitat complexe, acrobàtica, estètica, que es desplega en universos ilimitats i en plaers de vertigen. El simbolisme perdut torna a trobar el seu significat en els nous territoris lúdics on l'home pot auto-construir-se –investint les seves enginyositats– i auto-destruir-se– sadollant, satisfent la seva necessitat humana de gastar-se i perdre's en el consum, en la consumació–. Laraña[23] sosté que mitjançant la superació de la por en aquestes proves, la persona millora la imatge que té de sí mateixa, reforça la seva seguretat, augmenta la seva autoestima i, així, "satisfà les demandes d'auto-realització personal que constitueixen el principi ordenador de la cultura contemporània".[24]

El fet que en una societat encotillada centenars de milions de persones cerquen moure's, provar la seva motricitat, no és casual. Respon a una necessitat ancestral profunda de retrobar-se, reconstruir-se, reconèixer-se, recrear-se, retrobar en el cos la seva motricitat. Com molt bé diu Berge[25], sentim nostàlgia del cos.

I aquest *awareness* ens porta a realitzar una segona consideració: si la cultura de masses va atrofiar els mites, tanmateix, ha propiciat, sense pretendre-ho, sense sospitar-ho, una tornada als orígens molt més motrius que oral-verbals. Efectivament, les referències culturals, fins i tot les grans religions institucionalitzades han anat sucumbint. Lipovetsky[26] afirma: Déu ha mort, les grans finalitats s'apaguen, però a ningú l'importa un rave... El buit del sentit, l'enfonsament dels ideals no ha portat, com s'esperava, a més angoixa, més absurd, més pessimisme". Paulatinament la moral històrica s'ha anat substituint per una justificació estètica de la vida. L'esperit *cool* del temps, la *dissuació permanent*[27] han motivat que les societats contemporànies urgeixin de l'esperit lúdic que neutralitzi el buit moral. L'economista francès Alain Costa[28] xifra que un 5-6% del Producte Nacional Brut es dedica als jocs (exclosos els d'atzar) en el món contemporani. Just el doble del que es dedica a millorar els coneixements tecnològics i científics!

Els mites s'han atrofiat, els déus han mort, els herois han restat en el cel.luloide transformats en simples construccions industrials, els contes populars transformen el llop ferotge en un pacífic vegetarià. I, tanmateix, els Parcs Acuàtics, les activitats lúdiques, les vacances actives, la recreació, les ofertes d'oci a la carta amb diversió inclosa, els centres de nous esports, les marathons populars, les estacions d'esquí, els terrenys d'aventures, etc. es propaguen arreu. No és estrany que una civilització que descobreix la imatge en moviment a través dels planetaris *mass-media* opti per jugar movent-se. Diríem que els mites orals transmessos de boca en boca de l'avior han estat substituïts pels salts de tobogan aquàtic i l'*I did it* d'aconseguir acabar una marathó. La llegenda de transmissió oral ha deixat lloc a la proesa comprovada per la mirada d'altri i al joc i risc compartit.

Joc i Educació Física

Després d'aquest "viatge pel joc", el camí de la integració ens sembla completament fora de lloc. Quan s'imposa el paradigma hologràfic i els mots apareixen amb el prefix *trans* (transdisciplinarietat) restar en una pedagogia de les funcions fent servir el joc per un o altre objectiu "pedagògic" és tencar els ulls a l'evidència.

El joc té un valor per si mateix. El joc es dirigeix a la totalitat de la persona implicant el corporal, l'emocional i el racional. Posar l'atenció només en una direcció és erroni. Tradicionalment hom s'ha interessat només per la gran funció que té la norma, la regla en el joc per aconseguir que el nen mitjançant la raó aconsegueixi orientar el seu desig motriu, el seu impuls natural i es faci més sociable. Però, en ponderar només aquest aspecte, s'ha perdut l'equilibri. D'altres pràctiques recents han volgut desencadenar una emoció desbordant i fins i tot fantasmàtica sense reflexió i integració posterior. Així s'ha perdut la referència original: la persona en la seva totalitat.

Considero un deure agrair en aquestes línies els savis consells que Fernando Sánchez Bañuelos m'inculcava quan era alumne seu: l'important –deia– és la creació d'hàbits vers l'activitat física. Això només s'aconsegueix fent la classe amena, divertida". Sanvisens, exhortava, en un recent "Seminari sobre la Consciència" impartit a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, a un grup de joves pedagogs a aprendre de la publicitat sobre la creació d'actituds, hàbits i conductes. Evidentment, l'equilibri serveis públics/serveis privats s'ha trencat a favor d'aquests darrers. Això també es reflecteix a l'escola. Els hàbits, les actituds, fins i tot els coneixements s'adquireixen en la seva major part fora de l'escola. Les dades de la UNESCO són reveladores: d'allò que un nen sap, el 80% ho aprèn fora de l'escola; d'allò que adquireix en aquesta, només un 5% li és útil a la seva vida adulta.

El desenvolupament del joc a les nostres societats és força il.lustratiu com per comprendre que és necessari revisar l'Educació Física. Es juga fora de l'escola o, en el millor dels casos, en el temps informal o no-formal d'aquesta. Es juga als parcs, al carrer, als sorrals, a les ludoteques. Les activitats lúdiques les duen a terme els propis nens, els ludotecaris, els animadors de barri,

els animadors sòcio-culturals, els monitors de colònies. El temps de l'Educacio Física és insuficient per a jugar, però, sobretot, la classe d'Educació Física no constitueix el lloc més adequat per fer-ho. Sotmesa a pressions d'altres professors, a l'estreta mirada de gran part dels professionals que l'imparteixen, a l'exigüitat dels recursos materials i de les instal.lacions, a les obligacions acadèmiques, com ha de poder competir amb les ofertes informals constituïdes pels reclams publicitaris i els desitjos del propi nen!

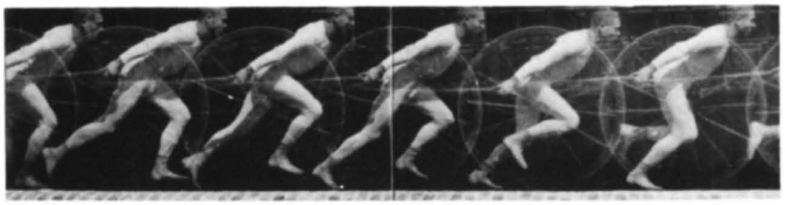
En Educació Física es podrà jugar de veritat –sentir plaer, recrear-se, divertir-se, totalitzar-se, sentir-se persona, sentir-se lliure– quan hi hagi temps per a fer-ho i, voluntat, disponibilitat, professionals que gaudeixin jugant, comunicació, relació. Aquest és el camí de l'autèntic joc. Potser aleshores, l'Educació Física ja no sigui Educació Física (possiblement l'Educació Física comenci a tenir consistència epistemològica quan deixi d'anomenar-se Educació Física). Als EE.UU. les Facultats sobre la matèria s'anomenen d'Educació Física i Recreació. S'ha de tendir vers una Educació Física que no tingui caràcter obligatori.

Mentre, es poden intentar coses. És molt interessant revissar si els hàbits, conductes, actituds creades al voltant del tema (culte al cos, hedonisme, justificació estètica de la vida, cura del cos, etc.) pertanyen a una falsa consciència (patrons inculcats pels pares, Super-jo autoritari, etc.) propis de l'*American way of life* o, contràriament, són integrats a la consciència. Com diu, amb tota claredat, Miguel Martínez[29], si són propis de simples processos adaptatius constituïts per senzilla repetició irreflexiva de models i patrons culturals hegemònics o si són introjectats, integrats en la personalitat del subjecte. Aquesta és una tasca per a l'Educació Física i el joc popular és el vehicle idoni.

I, sobretot, pel que serveix el joc, és per utilitzar l'hemisferi dret. Els nous paradigmes educatius[30] són en aquesta línia.

Notes:

1. WAGENSGERG, J.: "Hombre versus naturaleza" *La Vanguardia*, 6-5-1984, p. 4.
2. Nomenada així per André Terrisé. *Le Concep du Corps*. Tesis doctoral, Universidad de Toulouse-Le Mirail, 1983. p. 108.
3. DAVIDSON, R.: "Cruzó sola 3000 Km de desierto". *La Vanguardia*, 17-2-1983.
4. CHATEAU, J.: *Psicología de los juegos infantiles*. Kapelusz. Buenos Aires, 1983.
5. Veure Julián Miranda: *Moverse Educa*. Cap. VII, on s'analitzen els trets del joc a través de 39 definicions de 22 autors. Fons Bibliogràfic de l'INEF de Lleida, 1984.
6. WINNICOT: *Realidad y Juego*. Gedisa, Barcelona, 1978.
7. DUVIGNAUD: *El Juego del juego*. Fondo de Cultura Económica, México, 1980.
8. HUIZINGA, J.: *Homo Ludens*. Emecé, Buenos Aires, 1968.
9. PÁNIKER, Salvador: *Ensayos retroprogresivos*. Kairós, Barcelona, 1987, p. 11.
10. ALBERONI, Francisco: *Las Razones del bien y del mal*. Gedisa, Barcelona, 1986.
11. ALBERONI, F.: *op. cit.*, pp. 46-47.
12. PÁNIKER, S.: *op. cit.*, pp. 74-75.
13. MORIN, E.: *El espíritu del tiempo*. Taurus, Madrid, 1966, p. 19.
14. Pierre Parlebás prefereix usar per aquestes activitats la denominació de "plena cultura" en substitució d'activitats de "plena natura" en considerar-la més adequada. L'ús d'elements tecnificats, cadires d'arrossegada, etc. fa dubtar del seu caràcter natural. Així ho va manifestar en el curs de doctorat de Motricitat Humana celebrat a l'INEF de Lleida els dies 9 i 10 de juny de 1988.
15. AUCOUTORIER, B.; DARRAULT, I.; EMPINET, J.L.: *La Práctica Psicomotriz*. Científico Médica, Barcelona, 1985. Ver II.1. "El establecimiento del placer sensomotriz", pp. 169-194.
16. Ibid. p. 171.
17. Ibid. p. 172.
18. Ibid. p. 181
19. Ibid. p. 182.
20. POCIELLO, Ch.: "Les elements contre la matière. Sportifs "gliseurs" et sportifs "rugueux". Esprit, nº 86, juny, 1986.
21. LARAÑA, E.: "Los nuevos deportes en las sociedades avanzadas". Revista de Sociología, juny, 1986.
22. BERGE, Y.: *Vivir tu cuerpo*. Narcea, Madrid, 1979.
23. LIPOVETSKY, G.: *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Anagrama, Barcelona, 1986, p. 36.
24. Térme usat per Jean Baudrillard en *La Sociedad de Consumo*, Plaza y Janés, Barcelona, 1974.
25. Citat per Juan Cueto en *Mitologías de la modernidad*. Salvat, Barcelona, 1982, p. 44.
26. MARTÍNFZ, M.: *Inteligencia y educación*. PPU, Barcelona, 1986.
27. Veure FERGUSSON, M.: *La Conspiración de Acuario*, Kairos, Barcelona, 1985.



ACTIVITATS FÍSIQUES D'EXPRESSIÓ: PARADOXA, CONTRADICCIÓ O INNOVACIÓ?

Mercè Mateu, Professora d'Expressió Dinàmica de l'INEF de Lleida

Introducció

El ventall actual de recursos educatius ha incorporat no sense polèmica i un cert desconeixement del propi sector de l'Educació Física, un grup d'activitats anomenades d'expressió, de marcada especificitat.

L'inventari de possibilitats es recolza en la concepció d'un cos expressiu i, per tant, comunicatiu, sobre el qual es pot treballar.

Podem, no obstant, assenyalar algunes de les raons que donen lloc a actituds reticents vers l'activitat:

1. L'escassetat d'oportunitats d'abordatge pràctic del tema, la qual cosa n'origina un cert obscurantisme;
2. l'excessiu estudi teòric sobre el fenomen corporal, allunyat de les imprescindibles experiències vivencials;
3. l'actitud defensiva al voltant de certes sessions o propostes d'exercicis, que ocasiona un ostracisme que de cap manera és beneficiós cara a l'ampliació del nombre d'activitats;
4. les pràctiques lligades a una evolució històric-polític-cultural, que prohibia qualsevol tipus de sessió de treball que potenciés la creació i el creixement expressiu personal;
5. l'almaaga de gèneres que composen aquest tipus d'activitats, ja que el seu camp s'estan des de la dansa clàssica, amb un gramàtica hipercodificada, fins a una sèrie de situacions de pura lliberació, on regna la improvització espontània;
6. un cert temor al risc que comporta la "pèrdua de control" de la situació, en acceptar exposar-nos a diferents situacions que es poden donar a classe; d'alguna manera, temença a "installar-se en la inestabilitat". Acostumats com estem a un treball articulat sobre esquemes teòrics classificadors i sistematitzats, aquesta seguretat ha de ser substituïda per la personalitat de l'educador en el moment que plantegem un tipus de sessió menys previsible i predeterminades.

De la mateixa manera podem trobar un repertori de raons que suposen actituds favorables vers l'activitat:

1. La crisi ideològica desencadenada el Maig del 68, que va suposar un intent de respostes parcial a la controvèrsia social latent, en forma de moviments anti-nuclears, ecologistes, medicines naturistes i orientals, drogues toves...
2. Formació d'una nova actitud respecte del fenomen "cos", al voltant del qual s'ha plantejat una apertura que ha propiciat el model de cos creador, passant d'un cos que escolta a un cos que parla i proposa.
3. Ampliació de l'espectre d'activitats mitjançades pel moviment corporal.
4. L'exposició de Lipovetsky[1] assenyala com a vivència contemporània la de l'intercanvi cos/consciència; la necessària escolta i dedicació a aquest cos que parla i que, com a tal s'ha d'expressar i comunicar, implica un redescobriment del cos des de dintre, una recerca fefaent de la seva idiosincràsia.

Aquest instrument de conquesta de la

subjectivitat del cos vindria objectiva per les tècniques, més o menys, avanantguardistes, d'expressió, concentració i relaxació.

Dicotomies presents en el desenvolupament de les activitats físiques d'expressió

El coneixement corporal, la construcció de la nostra "memòria corporal" individualitzada, ve donat per la dialèctica entre el que es diu i el que es fa, entre l'explicat i allò que no té explicació, el demostrat i el suggerit, allò que és definit i allò que és per definir; es barregen doncs, una sèrie de contradiccions que només l'experiència pràctica pot resoldre, elaborant la síntesi corresponent.

Ens aturarem en la constatació d'algunes de les paradoxes que concerneixen al camp que ens ocupa:

1. Comencem pel terme "*expressió corporal*". Per què aquest qualificatiu de "corporal" quan el mot "expressió" en el camp de l'Educació Física implica necessàriament la noció de cos? Aquest aparent pleonasme, marca, efectivament, una presa de postura: la voluntat d'escollir la totalitat del cos com a mitjà d'expressió, d'abastar tots els òrgans físics al servei del moviment, i de donar al tronc supremacia juntament amb els braços, el rostre, les mans...

La mímica facial restarà sempre com a joc expressiu demostratiu, els gestos dels braços i les mans, jocs explicatius que troben la seva arrel en el tronc i, principalment, en l'eix de la columna vertebral. No hi ha moviment perifèric del cos que no sigui conseqüència d'una dinàmica més profunda, l'impuls de la qual es situa a la columna vertebral.

Si ens traslladem al camp pictòric, podríem efectuar a l'interior de l'esdeveniment corporal la mateixa anàlisi que V. Kandinsky ha realitzat en l'art pictòric figuratiu, en el sentit de concloure que la figuració representada en una tela pintada, a la fi, no és més que un pretext a través del qual hom revela una reflexió, un missatge, una energía més fonamental. Des d'una òptica més corporal, de l'interior que surt vers l'exterior (expressió = "ex-premere", exprimir),[2] ens referim a termes com motivació, "psique", estat; amb paraules de E. Décroux "pren el teu temps, buida't, no construeixis, no fingeixis teatralment, deixa aparèixer la *saba* de l'interior".[3]

En aquest sentit, s'ha de parlar d'un "cos pensador o pensant", damunt el qual s'establirien les referències del llenguatge o l'exteriorització corporal; es tracta de fluxos corporals determinats per la construcció orgànica del nostre cos en relació amb el nostre pensament, atletisme, "musculatura afectiva", "gimnàstica dels sentiments", comèdia del múscul"[4]

2. *Expressió/Comunicació.* En quin sentit el fenomen expressiu ha d'estar relacionat amb el fenomen comunicatiu?

L'expressió corporal no té sentit per altri sinó és dins d'un codi en el sentit ampli de la paraula, és a dir, a una organització que relaciona significats amb significants es tracta en, aquest cas, de significants de postura, actitud, gest i comportament.

En no existir (malgrat els intens actuals, Birdwfiaetew Hall Knapp, Salzer....)[5] un sistema corporal codificat comparable al de la llengua l 'individu disposa d'una gran iniciativa d'invenció i creació.

Una altra de les paradoxes de l'Expressió Corporal, resideix en la seva oscillació entre la reivindicació d'una vivència única i la recerca d'una comunicació que ha d'acceptar la seva conformitat amb una sèrie de convencions presents.

3. *Expressió: tècnica/metodologia?*

Com ja hem comentat en el primer punt, resulta paradoxal qualificar l'expressió de corporal, atés que sense aquest suport físic ens és impossible materialitzar, donar forma a les imatges expressives dels organismes. Ara bé, cal preguntar-se fins a quin punt aquestes imatges expressives van associades a unes tècniques determinades.

Un cert obscurantisme i neguit en el moment d'abordar les activitats físiques d'expressió, vindria motivat per la confusió, que podem centrar en la utilització ambivalent de l'expressió com a recurs o com a metodologia:

a) Servir-se de l'expressió com a recurs suposaria treballar sobre alguna de les tècniques que integren el bast panorama expressiu-artístic actual: les arts del moviment encabirien formes teatrals (joc dramàtic, mim, art d'actor, teatre gestual, expressió corporal) i formes ballades (folklore, clàssic, jazz, danses primitives, danses populars, recursos rítmico-musicals...).

La tècnica doncs, seria considerada com allò que ve de l'exterior, sent formulada en termes d'aprenentatge motor, rigorosament codificat i academicista.

"La tècnica, per la seva rigidesa, és l'experiència despersonalitzada, transmesa i capitalitzada, una manera d'actuar separada de la raó, l'acte despullat de les seves motivacions".[6]

b) La metodologia expressiva (entesa com emergència a l'exterior, de forma única i original) implicaria un tractament dels temes com a vies a seguir per a construir coneixements, assolir explicacions, fer generalitzacions, projectar i produir objectes tècnics.

Aquesta segona proposta potencia la conducta expressiva, lliure, original i espontània, l'actitud de l'individu, en oposició a la primera proposta que potencia una conducta adaptativa, mimètica, controlada, reflectida i avaluada al voltant de l'aptitud de l'individu.

És important remarcar, a tenor de la diferenciació que acabem d'exposar, la fragilitat de la correlació entre amb-

dues opcions: no pas pel fet de realitzar una activitat relacionada amb la dansa, la metodologia amb la qual es treballi serà presumiblement l'expressiva; i a l'inrevés, una activitat de tipus esportiva pot servir-se en el seu tractament pedagògic d'una metodologia expressiva. Destacarem doncs, la no correspondència, el desajust que pot existir entre les anomenades, popularment, activitats físiques d'expressió i el mitjà pedagògic utilitzat en el seu aprenentatge.

Centrant novament la problemàtica en l'antinòmia expressió/tècnica, es pot albirar la desaparició de l'oposició amb la qual, substancialment, s'acostuma a tractar sempre, introduint un nou concepte, el de creació.

Aquest terme proporciona l'instrumental crític adequat al nostre propòsit. La interrelació entre el potencial de partença d'un ésser humà i les influències exteriors, sostindran el procés creatiu que es presentaria alentit, ineficaç i desvitalitzat sense aquesta simbiosi cooperativa. "La perfecció de l'automatisme, consistiria no pas en la fixació definitiva d'un cert encadenament d'accions, sinó, ans el contrari, en una llibertat creixent en l'elecció de les accions musculars".[7] Aquesta llibertat vindria proporcionada per l'increment de possibilitats corporals ofertades per la tècnica.

La idea pot quedar reflectida, també, en una frase molt significativa d'Alain: "l'expressió sense regla és una forma de prostitució".[8]

4. *L'Expressió Corporal com a "llenguatge" corporal*

Curiosament utilitzem la denominació de llenguatge corporal en múltiples ocasions, atribuint-la al tractament de les imatges orgàniques. D'altres denominacions, com la d'expressió corporal, llenguatge del silenci,[9] es serveixen, també, de la referència lingüística; el mateix M. Bernard fent-se ressó d'aquesta manifestació, mostra que l'accés al llenguatge transforma no només l'expressivitat corporal, que es refugia en el rostre sota formes mímiques més o menys socialitzades i portadores d'emocions, sinó que confisca igualment pel seu profit, l'expressivitat de la veu: "...a poc a poc, la resposta verbal absorbeix tota la càrrega afectiva i energètica de l'impuls salvatge del cos fet present en el crit i el gest del nen...".[10] El procés de formació de l'expressivitat, en la seva complexitat, està íntimament lligat a l'estructuració del jo, a la relació amb l'altre i al llenguatge.

L'expressió corporal no pot rebre un tractament equivalent al que rep el llenguatge verbal, atès que ambdós són portadors d'una particular especificitat.

Establint un paral.lelisme amb la proposta que realitza S. Serrano,[11] les divergències es pronunciarien en les següents categories:

- El llenguatge verbal es mouria dins de la successió, la seqüencialitat, mentre que el "llenguatge" no verbal ho faria dins de la simultanietat.
- El llenguatge verbal utilitzaria com a canal comunicatiu, l'auditiu, enfront del no verbal que, a més de l'auditiu (entonació, to, cadència, coloració de la veu...), es serviria, bàsicament, del canal visual.
- El llenguatge verbal gaudeix de la reto-alimentació, en el sentit que som capaços d'escoltar-nos mentre parlem, i incapaços de seguir visualment la nostra trajectoria corporal quan ens movem. De tota manera, podríem esmentar una propicepció retro-alimentativa que ens informaria del moviment dinàmic (amb desplaçament) o estàtic (sense recorregut) de forma individualitzada.
- El llenguatge verbal té la propietat de la semanticitat, tota paraula fa referència a una entitat exterior a aquesta, conceptualitzada de forma operatòria en els diccionaris; tanmateix, no existeix cap inventari d'actituds, postures i gestos pormenoritzat i definit, bé que els intents per establir-ne una correlació significant corporal/emoció interior, es succeeixen.
- Associat a la característica de la successió cal assenyalar el carácter discret de la unitat verbal, enfront del carácter continu del "discurs" no verbal.
- L'arbitrarietat és un qualificatiu particular de llenguatge verbal, en relació a països, regions i, fins i tot, posició social; bé que puguem atorgar una certa arbitrarietat a les manifestacions corporals, el comportament gestual humà és globalment similar (àdhuc podent desenvolupar múltiples considerants, al voltant d'aquesta afirmació).
- El llenguatge verbal s'atribueix la propietat de la dissimulació (la mentida és circumstancial a les possibilitats d'aquest tipus de comunicació), mentre que resulta molt més inassequible la mentira, l'artificialitat, en el terreny corporal.
- El llenguatge també és reflexiu, gaudeix del recurs de la reflexibilitat (jo puc parlar de llenguatge a través del propi mitjà) és molt més minoritari l'intent de comentari del cos utilitzant-lo alhora com a mitjà; la majoria de les vegades, es requereix l'ús de la paraula per a reflexionar sobre el cos.
- El llenguatge verbal admet i possibilita la traducció o interpretació d'altres sistemes, propietat menys patent a l'expressió corporal.
- Les característiques comunes que trobem en ambdues manifestacions, bé que amb lleugers matisos, les centrem en les següents:
- Extinció ràpida de les unitats mínimes que els integren (puc parlar i moure'm lentament però en un context quotidià els fonaments i els kinemes són efímers pel que fa a la seva duració).
- Un altre tret característic declarat és el de la intercanviabilitat pel que fa a la possible alternança, per part d'un subjecte, d'actuar com emissor o receptor d'un determinat missatge.
- També, l'ampli vocabulari en ambdós camps ens atorga la facultat de la

creació, entesa com a possibilitat d'enteniment i producció d'un nombre illimitat de frases (podem parlar d'una "gramàtica" verbal i corporal).
– Ambdós tipus de pràctiques són portadores d'una extensa tradició avalada per diferents concepcions filosòfiques, psicològiques, fenomenològiques, antropològiques i teatrals de l'expressivitat.
– Ambdues sol.liciten un aprenentatge que capaciti al subjecte i el permeti el domini de le seves estructures.
– Possibilitat facultativa de desplaçament, o sigui, de referir-nos a situacions passades o futures en el temps; aquest traç queda accentuat en el camp de la verbalització.

Vers una propedèutica de les Activitats Físiques d'Expressió

Després d'aquesta reflexió sobre alguns dels aspectes més controvertits de la temàtica expressiva, generadors, com hem vist, de certes paradoxes, si no de contradiccions dinàmiques, passem a una altra esfera d'anàlisi centrada en els prolegòmens d'aquest àmbit.
Una propedèutica de les activitats físiques d'expressió hauria de donar resposta a una sèrie d'interrogants generats en relació a la matèria que ens ocupa i a la pedagogia que impregna el seu aprenentatge.
Les qüestions relatives a la matèria quedarien circumscrites a l'aclariment de la terminologia, especificitat de les Activitats Físiques d'Expressió a l'escola, reflexió sobre les relacions entre les diferents tècniques, necessitat o no de que existeixin gestos codificats accentuadament per a passar de l'expressió a la comunicació, relació amb el llenguatge i altres formes d'expressió, referències culturals de l'expressió corporal, relació amb les práctiques socials (espectacles).
Pel que fa a la pedagogia, cal preguntar-se, en abordar aquesta activitat amb els alumnes, com combatre la inhibició que representa per a molts aquest tipus de pràctiques, com introduir en el nen o l'adult el plaer, l'atractiu de l'activitat, si la pràctica de l'expressió corporal pot realitzar-se sense aprenentatge tècnic, resolució del binomi tècnica/expressió, aportacions en els diferents nivells de la pràctica...

Utilitzant el terme encunyat per Marcelino Vaca, el "tractament pedagògic del corporal"[12] també a l'àmbit de les activitats d'expressió requerirà, de la conducció de les sessions, una sèrie de qualitats:

– Que es trenqui la rigidesa aparent de l'ensenyament per a obrir-la a la llibertat intuïtiva de l'experiència.
– Que possibilitin el major cúmul possible d'experiències en relació a les diferents sensacions i emocions corporals.
– Un treball de reflexió, anàlisi i elaboració per una integració eficaç d'aquestes experiències a favor d'una utilització posterior.
– Personalitat segura del conductor de la sessió, que procuri un clima relaxat a les sessions per acollir qualsevol tipus d'iniciativa o proposta que sorgeixi per part de l'alumnat (la inseguretat que suposa la pèrdua del domini de la situació per part de l'educador es tradueix en moltes ocasions en crits, rigidesa excessiva en el seguiment del guió de classe elaborat de manera que no permeti un mínim de flexibilitat en el seu tractament; nerviositat subjacent que es transmet i detecta a l'ambient, desaprofitament de gran quantitat de situacions enriquidores que una actitud defensiva deteriora ràpidament...).
– Esperit d'observació per atendre la demanda del grup o dels individus en particular que el composen.
– Capacitat d'incorporació dels requeriments técnics que l'alumne sol.licita en el moment que la seva "potencialitat expressiva" li és insuficient.
– Tres elements ens servirien de referència avaluatòria de l'activitat: utilització de la motricitat quotidiana, utilització de la motricitat codificada i, utilització, finalment, d'una motricitat individualitzada, on els esteriotips de les tècniques gestuals serien traspassats per una reorganització del saber-fer personal, en funció d'una voluntat d'expressió i comunicació.
Complementant allò que hem exposat abans, cal subratllar la importància del COM proposar, enfront de QUÈ proposar en la dialèctica de la relació educador/educand, donat que la formació de la "intel.ligència pràctica" es situa entre dues tendències, a vegades contradictòries: una que obre la via a la creació permanent, l'altra, que la frena. Aquestes dues tendències o oportunitats metodològiques d'actuació expressen dues necessitats: una exigeix una adaptació permanent i l'altra, sollicita posseir un joc de respostes immediatament disponibles.
La hipòtesi sobre l'estructura essencial de les Activitats Físiques d'Expressió proposada per M. Baffalio-Délacroix[13] (Universitat Louis Pasteur-Estrasburg) és la següent:

"Les Activitats Físiques d'Expressió són conductes de comunicació d'una persona o d'un grup, en les quals el substrat és constituït per sistemes de comunicació que utilitzen l'expressivitat del cos, per a objectivar una representació (en el sentit de Piaget) estètica del món, en el marc d'una interrelació entre actors i espectadors".
D'entre la plèiade d'autors que tracten d'abordar el tema, es tracta, sens dubte, d'una de les definicions més explícites donades per la seva conceptualització operacional.

Correlació amb d'altres disciplines

Podríem parlar d'una mena de fil invisible que relacionaria el fenomen ex-

pressiu amb d'altres disciplines, a saber:

- En el terreny biològic, podríem destacar la tendència humana a la imitació.
- A nivell sociològic, la constitució dels models permet l'existència de la imitació.

La permanència del model és un fet sociològic evident a totes les formes socials, desenvolupades o subdesenvolupades. Sense model no hi ha imitació.

- Filosòficament, podem relacionarho amb la recerca d'identificació.
- Amb l'arqueologia i l'art per la seva relació amb la màscara i la gestualitat de distintes ètnies, com a fixació d'una cultura viscuda. Sota aquest punt de vista, ens trobem amb els èxtasis que provoca el moviment rítmic (en el quadre místic del mim possessional, danses demoníaques...), o amb un estudi metòdic de les formes del cos (Meyerhold, Oskar Schlemmer i les propostes de la Bauhaus), en relació amb l'espai (Adolph Apia, Gordon Craig), o la recerca de la geometria humana, el solfeig corporal (Rudolph von Laban, Etienne Décroux). S'originaran d'aquesta manera obres corporals tan belles com les del Triadische Ballet, el Ballet Abstrait, el Ballet des Objets, Le Danseur Cubiste...[14]
- Amb la metafísica a través de la relació que estableix entre el real i l'irreal.
- Amb la lingüística, a través de l'entredita existència d'un "llenguatge" corporal; la gramàtica secreta i intraduïble del moviment (formes, mecanismes, velocitats, impactes, qualitats, energia, dinamo-ritmes...). La vida emocional mai s'atura.
- Amb la comunicació; afegir, a allò que ja hem comentat, que actualment ens és pràcticament impossible interpretar les dades de la comunicació corporal, a causa de l'opacitat que provoca la congestió del món sonor i el maquillatge que envolta les actituds i els gestos.
- Amb l'home, en el seva recerca de la Unitat.

A tall de conclusió

Afavorint aquest darrer omniconcepte, en resposta a aquesta Unitat en el desenvolupament físic, cognitiu, expressiu i afectiu de l'individu en qualsevol etapa de la seva vida, ens haurem d'esforçar per a la creació de propostes de treball corporal que contemplin el creixement global a través de l'acció física (Wallon destaca la importància del moviment en la construcció de la persona).[13] Aquesta acció l'entenem com el mitjà que ens permetrà la captació d'estructures, on d'altres veuen únicament la confusió.

Recuperar el plaer, per la tasca corporal, de l'activitat per l'activitat, es converteix en una tasca molt difícil en una societat que, de la mateixa manera que incorporà el consum i la producció, ha incorporat la "norma" de forma insinuada, el consell publicitari, l'anunci televisiu, en definitiva, una Educació Física "a la carta" que permet "elegir" entre un cúmul de possibilitats semidirigides.

És l'imperi consumista que fa que admetem dins de la normalitat més absoluta i sense cap tipus d'interrogant, el fet de donar diners a canvi d'una invitació a la motricitat: (cursos de cap de setmana, quotes als clubs, teràpies a mida, discoteques...) on estem disposats a pagar religiosament quantitats elevades a canvi de la satisfacció de JUGAR.

L'instrument corporal, desconegut a aquest que hem immobilitzat per analitzar en múltiples ocasions a través de la paraula, hauria de complementar de forma més sensible, en moltes ocasions, les grans propostes i exposicions de molts tractats d'Educació Física on l'emotivitat corporal apareix com la "lletra petita" a la qual cal apropars'hi amb lupa. Deixar sentir més sovint l'emoció corporal, enfront de la inoportunitat de la paraula.

Enunciar, finalment, la funció poètica

		ESPORT		NO ESPORT	
		Situació psicomotriu	Situació sociomotriu	Expressió corporal	Jocs esportius tradicionals
LES SIS FUNCIONS LINGÜÍSTIQUES DE JACOBSON	expressiva	1	1	1	1
	conativa	0	1	1	1
	referencial	0	0	1	1
	metalingüística (metamotriu)	0	1	1	1
	POÈTICA	1	1	1	1
FUNCIONS MOTRIUS ESPECÍFIQUES	pràxica	1	1	0	1
	antagonista	0	1 ó 0 segons especialitat	0	1
	cooperativa	0	1 ó 0 segons especialitat	0	1

(1 = presència d'una funció; 0 = absència d'una funció; = funció jutjada com a més important en cadascun dels quatre sectors).

que destaca P. Parlebas,[15] d'entre les sis funcions lingüístiques proposades per Jakobson,[16] com específica de l'expressió corporal i que subratlla una cèlebre frase del pare del mim contemporani modern, E. Décroux:

"Per a la pràctica de les Activitats Físiques d'Expressió –es refereix al mim contemporani–, s'ha de disposar de cap d'actor, cos d'atleta i cor de poeta".[17]

Notas:

1. LIPOVETSKY, G.: *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo.* Edit. Anagrama, Barcelona, 1986, p. 62.
2. GEOFFROY-FACCIANELLI, P.: *Méthodologie de l'expression.* PUF, Collection Que sais-je?, París, 1981, p. 7.
3. Empreintes (Écrits sur la danse). "Mimes". Revue trimestrielle, Janvier 1980 p. 65.
4. ARTAUD, A.: *El teatro y su doble*, Edit. Edhasa, Barcelona, 1978, p. 147.
5. BIRDWHISTELL, R.L.: *El lenguaje de la expresión corporal.* Edit. Gustavo Gili, Colección Comunicación Visual, Barcelona, 1979, Apéndices.
   KNAPP, MARK L.: *La comunicación no verbal*, Paidós Comunicación, Barcelona, 1982, p. 17.
   HALL, E.T.: *The silent language.* Doubleday, New York, 1959.
   SALZER, J.: *L'expression corporelle, un enseignement de la communication.* PUF. L'educateur, París, 1981, p. 112.
6. FAURE, A.: *L'ecole active experimentale* (en De l'expression corporelle aux activités physiques d'expression"). BAFFALIO-DELACROIX/ORSSAUD FLAMAND; Sport plein Air, París, 1984; p. 58.
7. WALLON, H.: *L'évolution psychologique de l'enfant*, Armand Colin, París, 1941.
8. PINOK et MATHO.: *Expression corporelle, mouvement et pensée*, Editons J. Vrin, Paris, 1979, p. 10.
9. PUJADE-RENAUD.: *Expression corporelle, language du silence.* Edit. ESF, París, 1974.
10. BERNARD, M.: *L'expressivité du corps.* Jean-Pierre Delarge éditeur. Corps & Culture. París, 1976.
11. SERRANO, S.: *La semiótica.* Edit. Montesinos (Biblioteca de Divulgación Temática), Barcelona, 1983, p. 52.
12. VACA, M.: *El tratamiento pedagógico de lo corporal en los comienzos de la EGB.* Unisport, Málaga, 1986.
13. Collectif Franco-Québécois (Stage M. Baquet). *Document Activités Physiques d'expression.* Edition Sport et Plein Air, París, 1982 p. 7.
14. MICHAUD, E.: *Thèâtre au Bauhaus.* Collection Thèâtre Années Vingt La Cité-L'Age de l'homme, Suiza, 1978, p. 73.
15. PARLEBAS, P.: "Les universaux du jeu collectif. Pou une semiologie du jeu sportif". *EPS. Dossiers EPS, nº 4, 140-141, París p. 158.*
16. JAKOBSON, R.: *Essais de linguistique générale.* edit. de Minuit, París, 1963, p. 218.
17. DÉCROUX, E.: *Paroles sur le mime.* Edit. Gallimard, Librairie Théâtrale, París, 1963.



VERS UN ESPORT EDUCATIU EN UNA EDUCACIÓ FÍSICA RENOVADORA

Javier Olivera Betrán, Professor d'Història i Sistemes de l'Educació Física de l'INEF de Lleida

Educació Física i/o Esport. Història d'una crisi

A les societats primitives les activitats físiques i els jocs ocupen períodes de recreació; no són més que simples diversions, uns passatemps on cadascú mostra les seves destreses. Les formes que més s'acosten a les nostres competicions són les lluites, directament inspirades en l'esperit guerrer. És a l'etapa militar on les activitats físiques i lúdiques tenen un marcat carácter bèl lic.

A la Grècia clàssica i fonamentalment a Atenes, apareix el primer procés educatiu que trenca amb l'estrictament bèl lic, articulant els jocs i les activitats físiques en una concepció més integral i harmoniosa, on l'esport –Jocs Panhel lènics– constitueix una opció per als més dotats; en aquesta civilització coexisteixen feliçment l'entrenament atlètic i l'Educació Física higiènica i educativa. Som a l'etapa científica, on la gimnàstica és al servei de la salut.

A partir del Renaixement i fins el segle XIX, només aquest concepte de la gimnàstica higiènica perviurà fins entroncar amb J.J. Rousseau, el moviment pedagògic del filantropisme amb Basedow, Salzmann, Nachtegall i l'insigne pedagog experimental J.E. Pestalozzi. En aquesta etapa l'Educació Física apareix com un medi de formació complet de l'individu en els plans biològic, afectiu, mental, cognitiu, social i expressiu; és l'etapa pedagògica.

Arran d'aquestes experiències es creen en el nostre continent una sèrie de mètodes situats en quatre àrees geogràfico-culturals[1] que corresponen a quatre visions diferents que parteixen d'una mateixa preocupació: la creació d'un mètode d'Educació Física. L'evolució de cadascun i la seva possible interrelació variarà en funció de tres períodes.

En el primer període, que transcorre al llarg del segle XIX, assistim a la creació i diferenciació de cadascun dels mètodes. En el segon període, del 1900 al 1939, es procedeix a renovar els fonaments filosòfics, pedagògics i tècnics de cadascun dels corrents. És en aquest període quan l'esport, sobretot a partir de la instauració dels Jocs Olímpics Moderns,[2] es comença a conèixer introduint-se fins i tot en els ambients gimnàstics més recalcitrants.

És en el tercer període, que s'inicia després del parèntesi de la Segona Guerra Mundial (1945), quan es produeix la internacionalització progressiva dels mètodes, produint-se, per tant, la consideració expressa i el reconeixement per part de les diverses institucions educatives de cada país respecte de l'esport, que entra oficialment a la institució escolar.

Finalment, l'etapa de l'oci, que correspon a l'època actual; la major preocupació dels dirigents socials és cercar una ocupació per al temps lliure a les masses de joves, procurant que no es converteixin en un perill per a l'ordre social establert, estem en el que s'ha anomenat la "civilització de l'oci".

Les activitats físiques en aquesta etapa i a l'àmbit socio-institucional tenen quatre camps d'intervenció:

1. El camp escolar.
2. El camp del temps lliure i la recreació.
3. El camp terapèutic.
4. El camp de la competició.

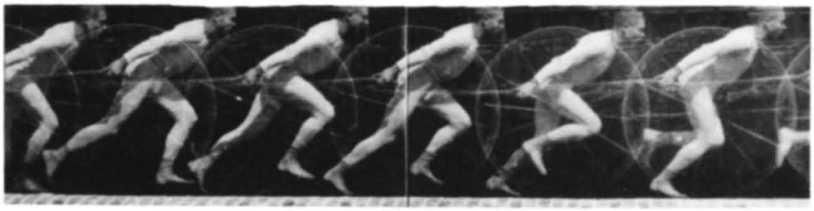
L'esport es presenta de diverses formes en els quatre àmbits, així en el camp escolar estaria el que s'ha anomenat

"l'esport educatiu"; en el camp de l'oci "l'esport recreatiu"; en el camp de la rehabilitació motriu, "l'esport per a adaptats i disminuïts físics"; i en el quart àmbit, "l'esport competitiu".
Però per a clarificar millor aquest procés vegem el quadre presentat per Fernando Sánchez Bañuelos (1986) on l'autor i a mode de resum, analitza l'evolució dels objectius i continguts de l'Educació Física en relació a l'esport a les darreres etapes.
És evident que l'esport es constitueix com un fenomen de masses que afecta a totes les estructures que hi tenen relació; la institució escolar accepta l'esport per a quedar submergida posteriorment en un engolidor de pràctiques esportives, fruit de la seva expansió social, que fa perillar d'altres pràctiques contingudes al seu torn en l'Educació Física, unit al desenvolupament de l'esport de competició, elitista, professionalitzat, "chauviniste", violent i comercialitzat; d'altra banda, punt de mira freqüent de l'esport escolar, en propicia el rebuig intel.lectual.
Per a la civilització de l'oci l'esport també té una resposta, és "l'esport per a tothom" també anomenat "esport de masses", o "esport popular", l'objectiu del qual és procurar l'accés de les grans masses de població a la pràctica de l'esport, des d'una perspectiva recreativa i d'esbarjo en un ambient amistós. En aquesta àrea l'esport exerceix així mateix una gran influència i un enorme protagonisme, eclipsant inclús a d'altres activitats d'aquest àmbit.
Des de l'aparició de l'esport a les institucions educatives oficials (a partir de 1945), l'Educació Física veu com un dels seus continguts esdevé acromegàlic, amenaçant la seva pròpia identitat; el primer pas en aquesta metamorfosi és el canvi de "Educació Física" per "Educació Física i Esport", més d'acord amb el que realment succeïa en el seu fur intern.
No sempre ha existit aquesta interpretació, en les difícils relacions entre Educació Física i/o Esport, sinó que, sovint diversos autors han considerat que l'Educació Física és igual a Esport; segons d'altres, que l'Educació Física és preparació per a l'esport; d'altres opinen que l'Educació Física i l'esport parteixen d'una mateixa realitat, el cos humà en moviment, però tenen finalitats diferents; finalment, per a d'altres l'esport no és més que una part de l'Educació Física, és a dir, constitueix només un mitjà.
En realitat, existeix una forta tendència a englobar en el terme "esport" tota activitat pedagògica centrada en el cos humà; de fet, com dèiem abans, les institucions internacionals més importants recullen la doble expressió[3] "Educació Física i Esport", "Cultura Física i Esport" o "Educació Corporal i Esport", etc.
Però a quin esport ens referim quan parlem d'Educació Física i Esport? L'esport, aquesta específica conducta humana, caracteritzada per la seva activitat física, de caràcter lúdic i índole competitiva executada amb "joc net" i que en conjunt constitueix una activitat equilibrada i racional en funció de l'òptima interacció dels seus trets estructurals que formen la seva lògica

Quadre 1
(Fernando Sánchez, 1986)

EVOLUCIÓ DELS OBJECTIUS I CONTINGUTS DE L'EDUCACIÓ FÍSICA EN RELACIÓ A L'ESPORT

Objectius	**Continguts**
I.	
– Higiene postural i respiratòria	Gimnàstica sueca i neosueca
– Disciplina física i moral	
INDEPENDÈNCIA AMB L'ESPORT	
II.	
– Mens sana in corpore sano	L'esport en l'escola com a medi de
– Inculcar el joc net "Fair Play"	formació integral
VINCULACIÓ TOTAL A L'ESPORT	
III.	
– Rendiment Físic	Treball sistemàtic de la Condició Física
– Salud Física	"Physical Fitness"
VINCULACIÓ INSTRUMENTAL AMB L'ESPORT	
IV.	
– Reeducació motriu	Psicocinètica
– Ajust perceptiu motor	Psicomotricitat
– Relació interpersonal	Psicomotricitat relacional
– Relació grupal i social	Sociomotricitat
ESCASA VINCULACIÓ O REBUIG A L'ESPORT	
V.	
SALUT INTEGRAL	"AEROBICS"
	"JOGGING"
	ETC.
VINCULACIÓ MARGINAL AMB L'ESPORT	

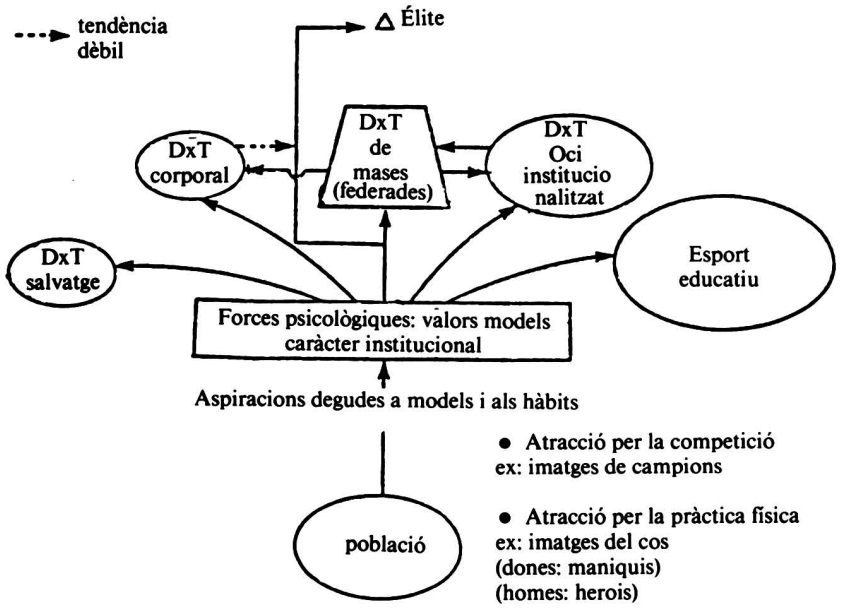


interna. Aquesta fóra l'apartat de l'esport que restaria englobat en l'Educació Física i l'Esport.
La realitat social establerta a partir d'aquesta conducta humana que ha estat institucionalitzada i que ha donat origen a sistemes socials específics, com el món de l'espectacle esportiu,[4] queda, òbviament, fora del marc educatiu de l'Educació Física i Esport.
Per tot això, des d'aquí advoquem per un esport educatiu englobat en un concepte més ampli com és l'Educació Física, que, i segons paraules de J.M. Cagigal "... pot resultar no ja una base sobre la qual s'acomoda la resta de l'educació, sinó el primer sistema total i coherent de l'educació humana"; aquest és el nostre paradigma de partença.

Vers un esport educatiu

L'Educació Física és per si mateixa una educació total que pertany a un context més ampli que s'ha anomenat educació integral o holística; així doncs, el seu objecte és la persona que actua en la seva totalitat i unitat, tant en les seves manifestacions concretes com en els seus projectes, desitjos i emocions.[5]
Segons la Teoria General de Sistemes en la seva aplicació al camp pedagògic,[6] l'ésser humà constitueix una totalitat, és a dir, és conceptuat com un sistema intel.ligent, caracteritzat per ser obert, codificatiu, adaptatiu, projectiu i introjectiu; per tot això, qualsevol acció que comprometi a l'ésser en la seva globalitat i posseeixi aquestes característiques és educació, ja que es converteix en una acció optimitzant sobre un sistema intel.ligent.
El nostre paradigma de partença considera l'esport com un mitjà de l'Educació Física, una Educació Física sistèmica, renovadora, l'objecte de la qual és l'ésser en la seva globalitat i unitat, és a dir, la persona com a sistema intel ligent, restant constituïda, per tant, com una disciplina d'intervenció pedagògica que utilitza mitjans singulars com ara l'esport. El caràcter peculiar de l'actuació optimitzant de l'Educació Física sobre la persona es basa en la utilització sistemàtica de la motricitat;[7] i en el nostre cas de la motricitat esportiva.
Hom constata el procés d'institucionalització creixent que sofreix l'esport, degut, en gran part, al seu caràcter social i cultural, però és tal la seva magnitud i popularitat que la seva pràctica desborda al propi procés; l'esport com a fenomen viu, flueix constantment, per la qual cosa genera de forma continuada noves pràctiques, com les que R. Thomas (1987) anomena "esport salvatge" i P. Parlebas (1986) "quasijocs esportius" i que comprèn a nombrosos practicants sense llicència i per tant no controlats institucionalment que utilitzen un espai no domesticat, és a dir, ple d'incertesa, per a efectuar pràctiques poc exigents, en instal.lacions naturals (recorreguts lliures pel bosc, "jogging", esquí, etc.) i que correspon a una concepció del temps lliure (lleure) poc compatible amb les restriccions habituals de la pràctica esportiva.
Presentem a continuació, i per a oferir major claretat, un quadre[8] sobre la distribució de la pràctica esportiva actual en relació a la seva institucionalització.
Segons aquest esquema, totes les pràctiques esportives, excepte les corresponents a "l'esport salvatge" són institucionalitzades, i és que aquest procés tendeix a domesticar l'espai, el seu caràcter, l'activitat en si mateixa, reduint al mínim la seva incertesa, amb la qual cosa l'activitat es constreny, es "civilitza", en una paraula, es limita l'àmplia gamma de possibilitats motrius a través d'una estricta codificació competitiva que regula les característiques de l'esforç físic. És per això, que recla-

Quadre 2
(R. Thomas, 1987)



mem aquest "esport salvatge" que, a través de l'element incertesa –gràcies a la seva mínima institucionalització– i de la seva flexibilitat reglamentària proporciona un bagatge considerable d'experiències motrius, molt valuoses i optimitzants en el procés educatiu de l'Educació Física sistèmica.

L'esport com a mitjà d'aquesta Educació Física sistèmica s'ha de centrar en el subjecte que aprèn, promovent aprenentatges motrius de resposta plural, espontanis i anticipatoris, evitant, per tant, els comportaments mecanicistes, estandaritzats i en definitiva, reduir l'emissió de respostes que són prèviament hivernades a través d'un procés d'automatització.

L'esport s'ha de presentar com una acció pedagògica on la persona com sistema intel.ligent pugui intercanviar energia de forma racional, codificar i interpretar el sistema de signes i codis d'aquesta pràctica esportiva; amb capacitat per a adaptar-se i adequar-se a aquest sistema esportiu que proposem, capaç no només d'interpretar sinó també d'ordenar i ser eficaç a l'entorn lúdic esportiu presentat, a través d'una manipulació sistemàtica de l'entorn per a procurar, finalment, la consciència i interioritzar aquesta experiència.

L'esport plantejat sota consignes d'un sistema intel.ligent, pot constituir un mitjà eficaç d'aquesta Educació Física sistèmica, però aquest model ha de posseir una estructura interna coherent integrada pels següents trets (segons estudi presentat en aquest mateix número):

1. El caràcter lúdic constitueix la seva arrel antropològica, no en va i fins el segle XIX el terme "deport", posteriorment "depuerto" i després "deporte" (esport) va significar recreació, diversió. Actualment i en algunes modalitats esportives tendeix a reduir-se; la meva opinió és que l'esport procedeix del joc i mai hauria de perdre la seva condició de tal.

2. La "codificació competitiva", representa la conseqüència lògica del caràcter lúdic que abans parlàvem, ja que el joc, per molt anàrquic que sembli, és sempre reglat, el problema resideix a la hipervaloració de l'element competitiu, que condueix a modificar l'objectiu últim: educació, recreació per l'objectiu de guanyar, que comporta degeneracions esportives: violència, doping, etc. Les regles tenen una doble funció, regular la competició i eliminar la incertesa –aquesta és la tendència– fins ara.

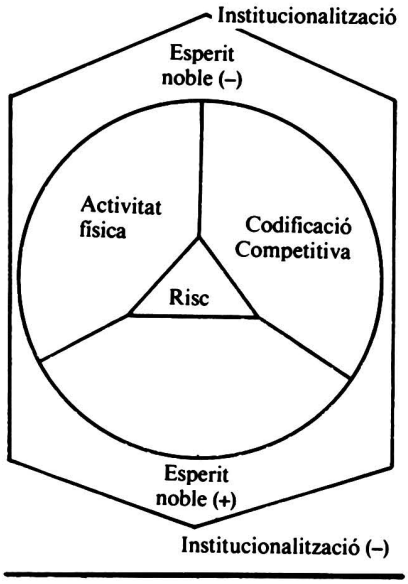
3. "L'exercici físic" constitueix un tret pertinent ja que, com hem vist, l'activitat es basa en la utilització sistemàtica de la motricitat amb finalitats educatives, recreatives o de rendiment, segons els diversos àmbits de l'esport considerats.

4. "L'esperit noble", també anomenat esportiu, és herència del "fair play" del cavaller anglès, que són els veritables pioners de l'esport modern, a través de la seva pràctiva a les institucions escolars burgeses –privades– que controlaven. Constitueix, en principi, una forma lleial, respectuosa i desinteressada de comportament en el conflicte esportiu.

5. "El risc" és un factor que acompanya el tret competició i apareix, generalment, a l'esport rendiment. En totes les situacions motrius de caràcter lúdico-esportiu és present aquest factor, bé que en les activitats on existeix una dura competència contra un mateix, el medi natural o altres esportistes, el nivell de risc és, òbviament, major.

Tota activitat esportiva té aquesta estructura interna, la qual esdevé en una interacció mútua, configurant una lògica interna que representa[9] "el sistema dels trets pertinents d'aquesta situació ludomotriu i el seguici de conseqüències pràxiques que aquest sistema comporta". A continuació en el quadre següent presentem la gràfica corresponent a la lògica interna de l'esport segons les dades deduïdes de l'estudi anterior.[10]

Quadre 3



Segons ens referim a l'esport educatiu, d'oci o d'alt rendiment, les relacions entre els diversos trets divergiran. La lògica interna de l'esport educatiu s'ha de basar en l'equilibri profund de tots els seus trets i en la coherència interna, fruit de la qual obtindrem en el pla exterior una activitat racional que permeti un desenvolupament global del nen en les seves dimensions biològica, cognitiva, afectiva, relacional, expressiva i decisional.

Per a desenvolupar més aquesta idea configurarem una sèrie d'escales on relacionarem els trets estructurals trobats i les manifestacions esportives.

Com a conseqüència d'aquest ordenament relacional observem els següents resultats:

- L'esport educatiu apareix com una manifestació que tendeix a situar-se en una posició intermèdia en l'anàlisi i classificació dels seus trets per àmbits d'actuació, observem, per tant, que aquesta manifestació posseeix nivells mitjans en el sis trets estructurals, la

Institucionalització	esport recreatiu	esport educatiu	esport èlit
	(–)		(+)
Esperit noble	esport èlit	esport educatiu	esport recreatiu
	(–)		(+)
Activitat física (esforç físic)	esport recreatiu	esport educatiu	esport èlit
	(–)		(+)
Caràcter lúdic	esport èlit	esport educatiu	esport recreatiu
	(–)		(+)
Codificació competitiva	esport recreatiu	esport educatiu	esport èlit
	(–)		(+)
Risc	esport recreatiu	esport educatiu	esport èlit
	(–)		(+)

qual cosa ens porta a deduir certes conclusions per a obtenir un autèntic esport educatiu, integrat en el model d'Educació Física renovadora que presentem.

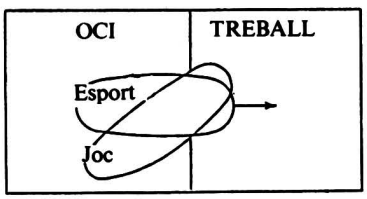
- Que el procés d'institucionalització sigui per salvaguardar els autèntics valors de l'esport, sobretot, tenint en compte que aquest és una via de penetració òptima de certs models, valors i normes socials; la qual cosa pot dur a determinar i alienar l'individu.

- Incrementar la presència del joc noble en l'activitat esportiva a través d'un tractament diferent de la codificació competitiva.

- Donar un major protagonisme al caràcter lúdic, maquillant l'esforç físic i mental a nivells tolerables, on el risc biològic, físic i emocional sigui racional en un procés de formació. En definitiva, que l'esport es constitueixi en un mitjà més de la formació de l'individu i no en un fi en si mateix.

En un altre ordre de coses, el contingut esportiu que antigament era situat en el sector de l'oci, tendeix a penetrar en el sector del treball allunyant-se d'aquesta àrea primigènia; en algunes situacions talla el lligam que l'unia al joc tal i com es veu en el quadre núm. 4,[11] que representa les relacions entre l'oci, el treball, el joc i l'esport.

Quadre 4
(R. Thomas, 1979)



Aquest quadre coincideix amb la cronologia etimològica del mot esport que a partir del segle XIX perd el significat tradicional: diversió, recreació pel d'exercici físic, que predomina a l'actualitat.

Tot el conjunt de fets i causes individuals o socials relacionades amb l'esport revelen una lògica externa contingent, que pot donar lloc a formes molt diverses de reaccions comportamentals; per això és necessari que aquesta coherència externa es faci operacional a través del sentit d'equip, el respecte a les normes, l'esperit de sacrifici, la solidaritat, la socialització de l'individu; aquests són objectius que incideixen plenament en la concepció d'un esport educatiu. En fi, que l'esport que proposem és aquell que gaudeix d'una noble lògica interna-externa equilibrada, coherent i en perfecta correlació, constituint-se com un mitjà notable de l'Educació Física renovadora, l'objecte formal de la qual és la persona.

Vers una praxis alternativa

Però, quines pràctiques esportives que acompleixin els requisits esmentats podem suggerir? Ja hem vist que la institucionalització de l'esport comporta certs riscs en la consideració d'un autèntic esport educatiu, és per això que abordem les pràctiques esportives institucionalitzades des d'una òptica funcional, partint des de la seva pràctica primigènia fins el seu valor cultural actual.

Considerem que les pràctiques esportives actuals són un símbol cultural, que venen predeterminades per unes pràctiques ancestrals que és necessari agrupar per abordar-les des d'una perspectiva pedagògica, tècnica i cultural comuna. Aquestes pràctiques esportives agrupades, així considerades, conserven tot el seu valor cultural i simbòlic i, en definitiva, s'obtindrà tal com jo ho veig, una millor aportació al procés educatiu. Al voltant d'aquest plantejament, exposem a continuació una pri-

mera aproximació del tractament pedagògic de l'esport:

1. De les capacitats filogenètiques als esports individuals.
2. De les activitats luctatòries als esports de combat.
3. Dels jocs col.lectius als esports d'equip.
4. Des les pràctiques amb objectes als esports amb instruments ("stick", pala, raqueta, bat, etc.).
5. Des les embarcacions de transport als esports nàutics.
6. De les pràctiques utilitàries als esports lliscants.
7. Del recursos cinegètics i bèl.lics als esports de control i precisió.
8. De les activitats eqüestres als esports hípics.
9. De les pràctiques eòliques als esports aeris.
10. Dels ginys mecànics als esports de motor.
11. Dels jocs populars al esports tradicionals.
12. De les activitats naturals a "l'esport salvatge".

Els deu primers grups corresponen a pràctiques esportives institucionalitzades, i els dos darrers pertanyen a activitats tradicionals que no corresponen a la categoria social institucionalitzada dels anteriors, i que tanmateix proposem con activitats complementàries i alternatives pels seus indubtables valors formatius.

A cadascun d'aquests grups i segons la classificació de les pràctiques esportives de Ch. Pociello,[12] es desenvoluparà un capital cultural més o menys independent del seu capital econòmic, i una actitud corporal predominant: la força, l'energia, la gràcia i els reflexos.

A continuació passem a desenvolupar cada grup d'activitats amb l'objecte de delimitar la seva trajectòria històrico-cultural fins enllaçar amb l'àmbit esportiu corresponent. Així mateix, intentarem d'analitzar els valors educatius que podem desgranar en cada àrea contemplada.

1. De les capacitats filogenètiques als esports individuals

L'home que ve d'un tronc comú conjuntament amb la resta d'animals, presenta al llarg d'un procés de filogènesi una sèrie de canvis que van encapçalats per la motricitat d'aquest ésser; Víctor Da Fonseca (1984) defensa la hipòtesi que l'individu, a través del procés ontogenètic (desenvolupament del nen) recull acceleradament i qualitativa, el desenvolupament de l'espècie humana (Filogènesi).

Així veiem que el nen executa una sèrie d'accions motrius segons l'estadi evolutiu en el qual es troba: arrossegar-se, agafar, gatejar, quadrupèdies, enfilar-se, caminar, marxar, córrer, saltar, llençar, etc. Aquestes capacitats són les que ens venen donades per herència filogenètica i que ens proporcionen la nostra motricitat característica.

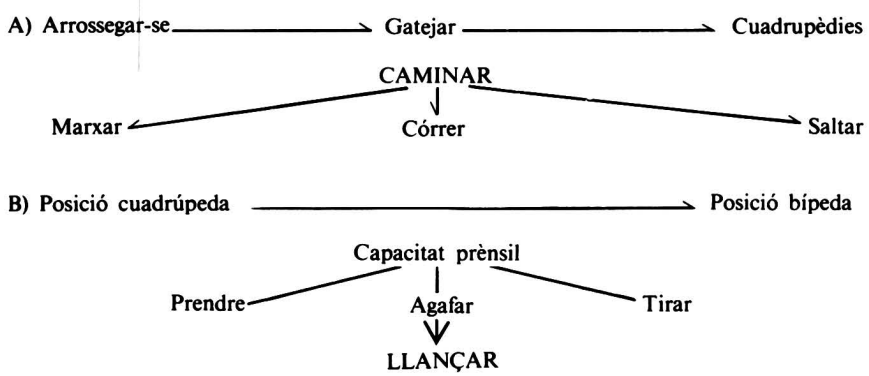
Els esports individuals procedeixen de la reglamentació i competència d'aquestes capacitats específiques de l'home i possibiliten la seva relació amb el medi ambient. A continuació presentem els quadres aproximatius d'aquestes habilitats i destreses en relació a l'esport.**

2. De les activitats luctatòries als esports de combat

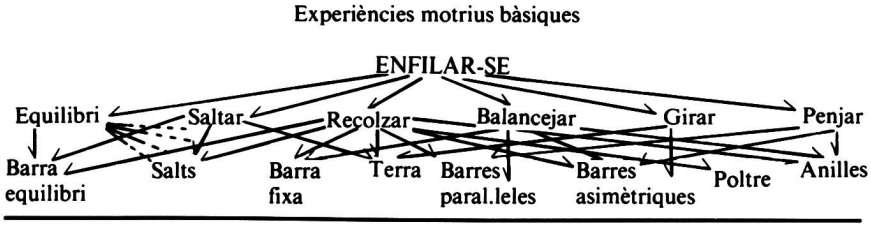
Les activitats luctatòries tenen un doble interès per als nostres propòsits pedagògics. En primer lloc, és una activitat que es remonta al principi dels temps i és una constant més o menys institucionalitzada en totes les cultures al llarg de la història; el sentit era ritual, d'emulació, d'entrenament per a la subsistència, de demostració de poder, de passatemps i fins i tot d'exercici de control i domini d'un mateix; i és que les activitats luctatòries representen no només una sèrie de pràctiques més o menys agressives en honor d'un personatge de la divinitat, mitològic o humà sinó que suposen un excel.lent

**

ATLETISMO

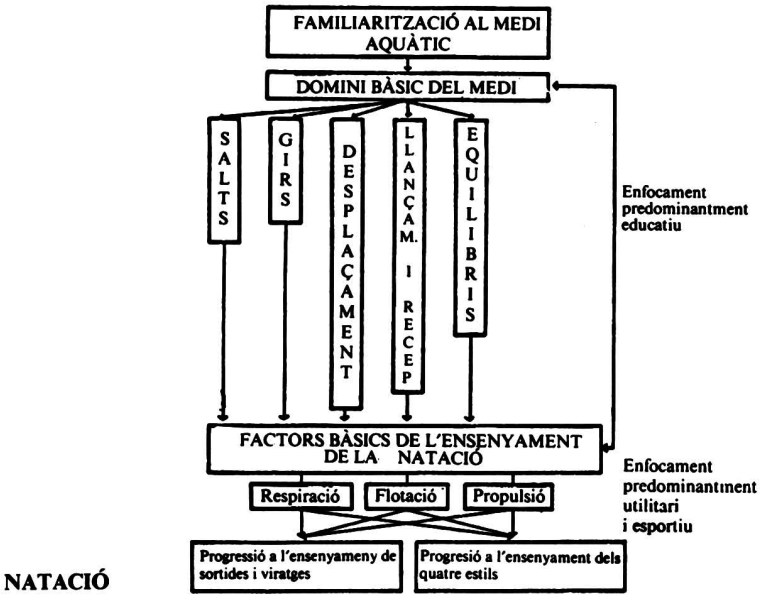


GIMNÀSTICA ESPORTIVA



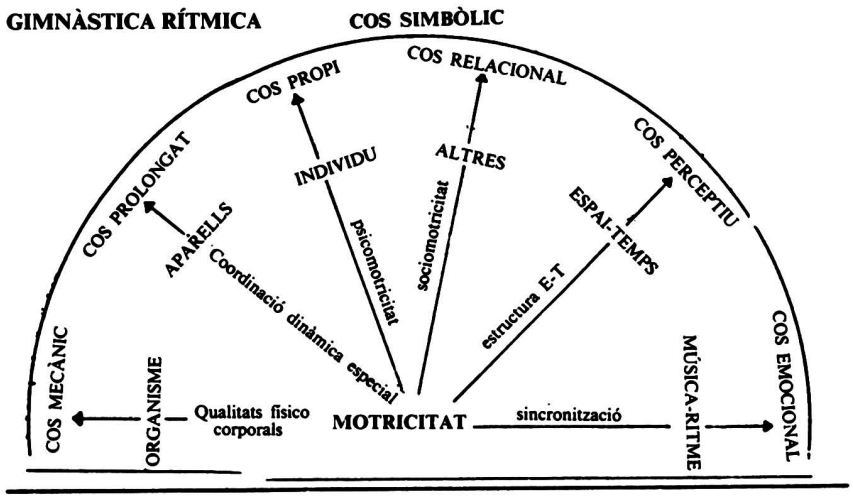


Quadre 5 **
(F. Navarro, 1978)



NATACIÓ

Quadre 6 **
(Marta Castanyer, 1987)



mitjà d'autoconeixement, control, respecte, disciplina, ritualitat, és a dir, valors pedagògics que completen la importància d'aquestes pràctiques.

No és doncs estrany que, a través d'aquestes activitats, existeixen, actualment, multitud de pràctiques de lluita tradicional que procedeixen de l'estatus que gaudien en el passat. Concretament, i entre els esports tradicionals del nostre país, ens trobem amb la lluita lleonesa, la lluita canària, les lluites rituals, el pal canari, la "loita"; i fins i tot lluites d'animals (de moltons i de galls).

Actualment, l'esport com a fenomen social i símbol cultural recull el testimoni dels pobles de l'antiguitat i agrupa les diverses disciplines de lluita reglamentades en els esports de combat "... en els quals es produeix un enfrontament directe entre dos adversaris l'objecte final del qual és derrotar l'adversari. La forma com s'aconsegueix la victòria és el que caracteritza cada modalitat".[13]

Aquests esports es poden dividir en dos grans grups, en funció de la forma de vèncer o de l'objecte final que persegueixen:

a) Esports l'objecte final dels quals és tocar l'adversari

1) tocar amb objecte (Kendo, pal)
2) tocar sense objecte (Boxa, Karate).

b) Esports l'objectiu final dels quals és *projectar* l'adversari.

La nostra proposta vindria donada per un plantejament com el que queda reflectit en els quadres presentats on el nen descobreix progressivament les qualitats de la lluita a través d'actituds pedagògiques, utilitzant el cos amb finalitats no agressives.

Dels jocs col.lectius als esports d'equip

La pilota ha estat el mòbil lúdic més versàtil, dinàmic i popular que l'home ha conegut al llarg de la seva trajectòria recreativa a través dels temps. Aquest element no fou desenvolupat per totes les cultures i ni tan sols fou conegut per la majoria de pobles antics dels quals tenim notícies; pero és cert, en les cultures on es conegué la pilota –com objecte esfèric polivalent– aquesta va seduir als seus manipuladors, es

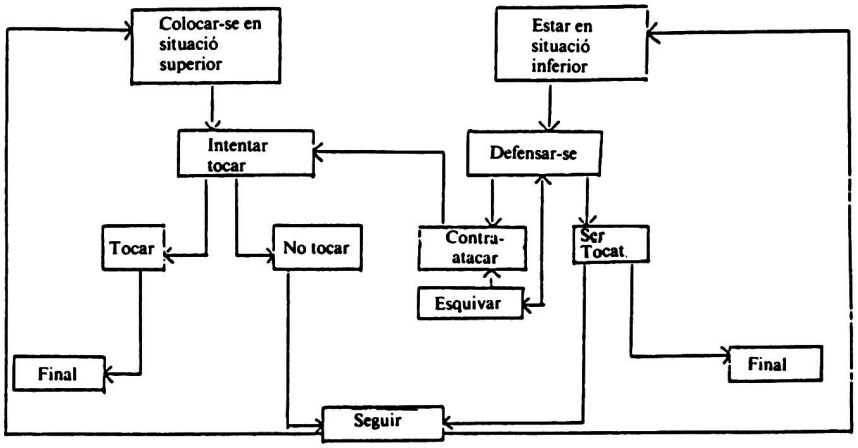
va constituir en un instrument de comunicació, de duel –és a dir, de cooperació/oposició amb d'altri–, de consens en l'acceptació de les normes, d'interacció amb el medi, de conflicte simbòlic, de poder, de diversió, de plaer, d'aprenentatge, de creació, de decisió, d'afectivitat...

El joc, en general, ha estat una conducta típicament humana, contraposada al procés de subsistència i que totes les cultures sense excepció han desenvolupat. Els jocs col.lectius, representen pràctiques recreatives evolucionades, de gran acceptació social el significat ritual i simbòlic del qual denotava el nivell sòcio-cultural d'aquella civilització. Els pobles amb major nivell, posseïen una bona estructuració en els seus jocs col.lectius, sent-ne una mostra palpable de la seva evolució; aquestes pràctiques lúdiques giraven, generalment, al voltant d'un mòbil ple de significacions lúdico-màgiques; la pilota en fou un, potser el més ambivalent.

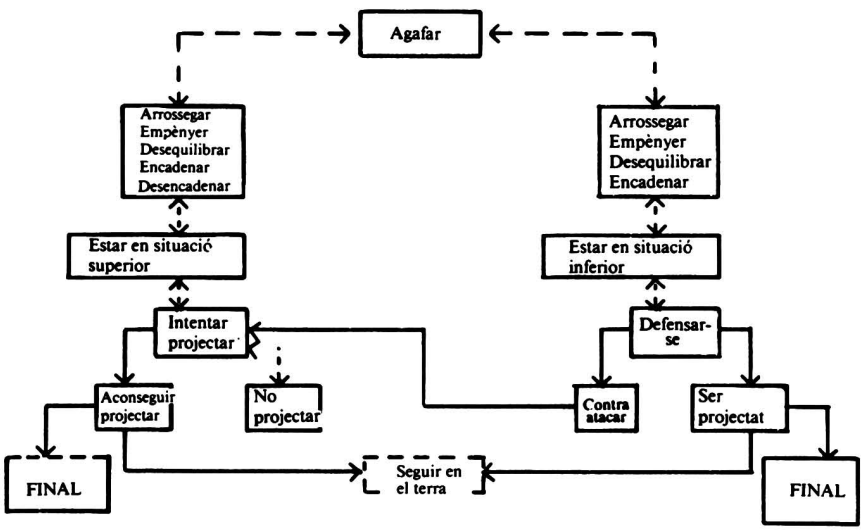
Molts jocs col.lectius de pilota han estat autèntics precedents dels esports d'equip actuals; en aquestes pràctiques, la pilota procedia de l'entorn, per la qual cosa, les seves característiques de comportament variaven, en funció del material utilitzat, amb desenvolupament d'actituds corporals diverses en relació a les característiques de l'objecte –tècnica–, amb la finalitat de cercar una eficacia lúdico-motriu, observant les normes configurades pels propis jugadors a través del contracte del joc.

Així veiem, com unes vegades la pilota era una bufeta d'animal plena d'aire, d'altres una maurada de fulles a l'entorn amb forma més o menys esfèrica, d'altres com a Centre-Amèrica era de cautxú; actualment es fan de material sintètic, a l'ordre dels temps, o espontàniament en els patis d'esbarjo amb paper d'alumini que serveix per a embolicar els entrepans de mig matí. A partir dels jocs col.lectius de pilota ancestrals: el "tlachtli" asteca, la "soule" medieval, el [illegible] * grec i d'altres pràctiques lúdiques amb pilota d'origen xinès, esquimal o europeu, sorgeixen els esports d'equip, la lògica interna dels quals[15] ve determinada per la relació amb l'espai, relació amb altri (comunicació i contra-comunicació motriu), imperatius temporals i la relació amb la pilota.

Quadre 7
(Castarlenas – García Fojeda, 1988)



Quadre 8
(Castarlenas – García Fojeda, 1988)



A través d'un procés de creixent complexitat, proposem desenvolupar, en primer lloc, els jocs col.lectius d'organització simple sense gairebé comunicació motriu, fins arribar als jocs codificats, reglamentats, de cooperació/oposició, és a dir, de comunicació i contra-comunicació motriu, amb una reglamentació més complexe; aquests jocs sòcio-motors a partir de les seves xarxes de meta-comunicació motriu, presenten una dimensió sòcio-afectiva molt rica i, per tant, han de ser potenciats, doncs l'afectivitat es constitueix en la clau del procés educatiu; a arrel d'aquestes experiències, ens situem a l'avantsala dels esports d'equip: Rugbi, Futbol, Handbol, Bàsquet, Voleibol.

A través dels esports d'equip s'han de desenvolupar conseqüentment les diverses dimensions del joc sòcio-motor; és necessari ofertar tota la pluralitat d'esports esmentats, perquè encara que tots són bassats en els mateixos paràmetres funcionals, cadascun implica un domini de destreses i habilitats diferents, així com un tipus de confrontació distinta que girarà des del Rugbi amb una violència de càrrega màxima fins el Voleibol, amb una violència de càrrega nul.la, passant per tota la resta.[16]

De les pràctiques amb objectes als esports amb instruments

El cos ha estat el primer instrument de l'home al llarg de la seva història, i les primeres tècniques han estat exclusivament corporals, però heus aquí, que l'individu comença a descobrir altres objectes, al principi per raons utilitàries i de subsistència i, posteriorment, per a enriquir el bagatge d'instruments que s'afegeixen a les pràctiques corporals que s'efectuen en el seu temps lliure; sorgeixen els primers objectes-instruments, que suposaran per a l'home un repte d'ajust motor provocant noves destreses i habilitats motores de caràcter lúdic. Amb el pas del temps, el nombre d'objectes s'ha incrementat, així com la varietat de pràctiques i destreses que es desprenen de cada activitat.

Aquestes pràctiques amb instruments han arribat fins als nostres dies i constitueixen actualment alguns dels esports més populars (tennis, golf, bàdminton, hoquei, etc.).

L'instrument és el símbol de la tècnica i del progrés de l'home (des de l'ós més primigeni utilitzat com a tal, fins a la peça tècnica actual més sofisticada). Aquestes pràctiques impliquen una coordinació molt fina i ajustada: ull-instrument-objecte. És per això que aquestes activitats han d'engrossir el nucli d'experiències motores fonamentals en un procés racional de formació.

Des de les embarcacions de transport als esports nàutics

Des de les èpoques més remotes, els homes han utilitzat distintes formes d'embarcacions: rais, almàdies, troncs d'arbre buits, etc. manejats amb perxes o rems per a navegar pels rius, llacs i mars, que mica en mica es varen anar transformant fins arribar als kaiaks (bot d'homes, en esquimal), canoes i les actuals embarcacions de vela de competició. És necessari distingir entre les embarcacions propulsades per rems: canoes i kaiaks i les embarcacions propulsades per la força del vent a través de veles desplegades amb aquest objectiu.

L'origen de les embarcacions de rems el trobem en els egipcis, els indis americans, els polinesos i esquimals.

A arrel de la seva trobada amb els europeus, aquests desenvoluparen les seves tècniques amb finalitats recreatives i turístiques, per després passar a la competició.

L'origen de les embarcacions de vela sorgeix de la necessitat dels primers navegants de cercar una manera d'aprofitar la força natural del vent, transformant-la en energia propulsora pels seus vaixells, i és possible que tingués els seus orígens a la Polinèsia.

Les primeres embarcacions eren simplement portades segons la direcció del vent, però gradualment es va descobrir que preparacions més elaborades del pal (el pal de l'arboladura de la vela) i de l'aparellat, així com millors materials de les veles i l'adopció de cables i maniobres suplementàries, podrien permetre que un vaixell fóra impulsat pel vent dintre d'un sector més ampli respecte de la seva direcció i no navegant estrictament en línia recta de l'esmentada direcció.

Indubtablement, aquestes primitives activitats efectuades de forma puntual en període estival, poden reportar al nen una gran experiència: la navegació, desenvolupant dimensions cognitives, relacionals, afectives i decisionals. El nen que diferencia perfectament els dos grans àmbits de la navegació, ha de conèixer les formes més primigènies de propulsió sobre artefactes creats per l'home i que ell mateix es podria construir desenvolupant la seva capacitat creativa i les seves habilitats manuals; accedint a continuació als esports moderns de rem i vela.

Per tot això, la nostra proposta pedagògica vindria donada pels següents passos: en primer lloc, una fase de recerca de materials, conformació i construcció d'embarcacions primitives i altres alternatives producte de la imaginació juvenil; en una segona fase s'accediria a les embarcacions propulsades per rems, i en tercer lloc s'introduiria en el món de les embarcacions de vela, és a dir, el coneixement i la utilització dels vents per a aconseguir una propulsió.

De les pràctiques utilitàries als esports lliscants

Des del principi, diversos pobles han coexistit de forma quasi permanent amb elements naturals, com la neu, el gel, el mar; fruit d'aquesta interacció amb els elements naturals han sorgit en el si dels mateixos una sèrie d'engyns amb finalitats utilitàries, ens refe-

rim a les planxes d'esquí, els patins sobre gel, les planxes per a lliscar per les aigües marines a punt de trencar a les platges ("surf"). etc. Aquestes primitives pràctiques utilitàries, tenen una característica comuna, i és que són activitats d'equilibri sobre instruments lliscants en un medi natural. Aquests tipus d'activitats desenvolupen un model d'equilibri i d'activitat molt original, procurant un domini de si mateix, cosa que reporta indubtables valors educatius.

Actualment els esports moderns que succeeixen a aquest tipus de pràctiques s'han desenvolupat moltíssim i representen una oferta relativament accessible per al nen, bé que de caràcter estacional. A tal efecte presentem un quadre d'activitats en quatre fases: En una primera fase desplaçaments i lliscades a la neu, gel, arena (dunes) i aigua amb el propi cos; en segon lloc, activitats de desplaçament i lliscada en aquests medis utilitzant tota mena d'objectes, amb la finalitat d'obtenir l'instrument més lliscant; en tercer lloc, activitats lliscants amb ajut dels companys; i finalment, els esports lliscants actuals en els diversos medis: neu (esquí, salts, mono-esquí), gel (patinatge de gel), mar ("surf").

Dels recursos cinegètics i bèl.lics als esports de control i precisió

L'arc i la fletxa apareixien abans del període neolític com a instrument de caça, utilitzat pels primers pobladors del nostre planeta, como ho testimonien les pintures rupestres i les puntes de fletxa del pedernal que apareixen en tantes excavacions. Aquest instrument rupestre s'utilitza més tard com a arma de combat; tots els guerrers del món antic i medieval, en tots els continents, utilitzen l'arc fins que apareix la pólvora i es desenvolupen les armes de foc.

Aquest tipus d'instruments utilitzats amb finalitats cinegètiques o guerreres representen en el temps de lleure, un tipus d'exercici sistemàtic d'autodisciplina i domini d'un mateix, amb un control tècnico-respiratori òptim per a obtenir èxit. Pels orientals el tir amb arc és un procés espiritual d'interacció entre el conscient i l'inconscient ple de ritualitat i ceremoniositat; con deia Confuci "... un arquer d'èxit ha de ser un home virtuós", la qual cosa vol significar que només una consciència tranquil.la proporciona la seguretat necessària.

Aquest tipus de pràctiques eren considerades a tot Orient com mitjans tradicionals d'educació ja que potencia el control i el domini d'un mateix, la concentració i produeix una sorprenent inversió, pel que fa a la utilització d'uns instruments tradicionalment agressius i mortífers en pràctiques de caràcter formatiu. Amb el llançament/tret no cerques l'èxit, sinó que aquest és conseqüència del bon control biològic-emocional; el llançament tret és el camí vers una meta, però no la meta mateixa.

Per tot això proposem que aquestes activitats passin a formar part del currículum d'experiències motores que l'alumne ha de posseir una completa formació psico-motora i un millor coneixement de si mateix.

8. De les activitats eqüestres als esports hípics.

Entre els animals domesticats per l'home, el cavall (3000 a.C.) ha estat el més important pel seu caràcter polivalent; ha servit de transport, per a les tasques agrícoles, de vigilància, en activitats bèl.liques, etc. En algunes cultures, sobretot de l'àmbit asiàtic, és un element clau i no és estrany, per tant, que des de molt antic es tinguin notícies d'activitats eqüestres de caràcter ritual, ja sigui en activitats lúdiques o d'entrenament.

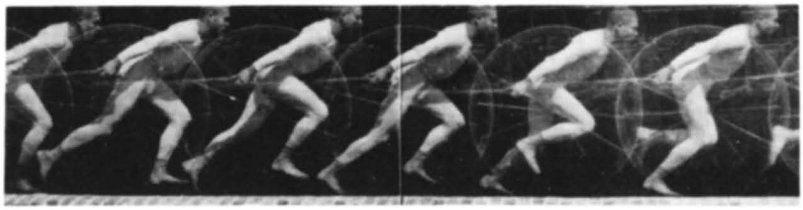
Els hitites [16] en el 1360 a.C. desenvoluparen una sorprenent teoria del cavall, que trobem en el text de Kikkuli. Les activitats hípiques s'han desenvolupat fins a la sacietat a les comunitats que coneixien el cavall, fonamentalment a les comunitats asiàtiques i europees, i així trobem en aquests continents multitud de dades relacionades amb curses de cavalls, jocs hípics de destresa, de lluita, d'habilitat, acrobàcies hípiques, jocs col.lectius a cavall com el polo –d'origen persa–, etc. L'hipòdrom com instal.lació específica es desenvolupa i institucionalitza des de segles abans de Crist i representa el gran nivell d'acceptació social d'aquestes activitats, que resumeix l'estatus que tenia el cavall en aquestes cultures.

Actualment el cavall ha perdut el protagonisme d'abans, ja que els ginys mecànics i la nova tecnologia del motor d'explosió l'ha desplaçat, quedant relegat en les societats més avançades a pràctiques hípiques de caràcter recreatiu i competitiu; són els esports hípics que representen pels seus practicants una diferència d'estatus social.

Amb l'ànim de mantenir i continuar aquestes pràctiques eqüestres tan tradicionals en alguns pobles, antigament, proposem aquestes experiències amb la finalitat de donar a conèixer unes activitats tant importants en el passat com ho pugui ser avui el vehicle de motor; paral.lelament a això, considerem imprescindible entre l'oferta esportiva actual, aprofitar l'oportunitat que ofereixen aquestes activitats per a obtenir una interacció real entre l'home i l'animal a la recerca d'una perfecta coordinació i adaptació genet-cavall que permeti aconseguir els objectius proposats.

9. De les pràctiques eòliques als esports aeris

A mitjans del segle VI a.C. Anaxímenes, declara que el principi bàsic del qual són fetes les coses "és l'aire (arje), doncs d'aquest neixen totes les coses i s'hi dissolen novament. I així com la nostra ànima que és aire, ens manté units, de la mateixa manera el vent envolta a tot el món. És indubtable que, igual que per Anaxímenes en l'o-



rigen de la Filosofia, moltes altres cultures han considerat l'aire i el vent com un element fonamental, i això es reflecteix en llurs pràctiques eòliques que han estat sempre una aspiració i fins i tot una necessitat.

Des de la mitologia grega amb Ícar, que juntament amb el seu pare s'escapà volant del laberint de Creta, mitjançant unes ales unides al cos amb cera i que representa la vella ambició de l'home de volar, fins les pràctiques eòliques desenvolupades en moltes cultures com a Egipte, on feien globus de papir, escalfant l'aire del seu interior, assolint aquests una certa altura i efectuant uns recorreguts més o menys llargs, en relació als quals existia la competència; i també jocs com el volador, practicant pel maorís de Polinèsia, els atomí de Mèxic i les tribus autòctones de Guatemala, on l'individu es subjecta a una corda que penja d'un disc giratori de fusta agafat a un pal i gira a favor del vent, efectuant, a vegades, caigudes lliures sobre el mar (maorís); així com les pràctiques dels pobles australians autòctons com el "bumerang", que és un objecte màgic per a aquestes tribus i que posseeix especials característiques voladores, com el retorn. Els cometes originaris dels pobles asiàtics: Xina i Tibet. Ha estat potser la pràctica més coneguda per a la resta de les cultures, en base a aquest planejador es generaven un tipus de jocs on l'aire i la direcció dels vents eren claus; s'arribava a l'extrem de col.locar un home agafat a l'estel, i era arrossegat i llençat per alguns companys a l'espai. Aquesta pràctica fou utilitzada amb finalitats d'observació en certs moments històrics. L'habilitat amb les banderes per a fer-les flamejar, els salts al buit amb acrobàcies aèries aconseguint un domini del cos en l'espai, etc., són algunes de les pràctiques tradicionals que han utilitzat de forma sistemàtica l'espai aeri.

En els darrers segles, l'home, fidel continuador de la tradició històrica, intenta, a través de certs artefactes, aconseguir aquella vella aspiració de l'ésser humà: volar, sentir el plaer de suspendre's a l'espai; la resposta actual són els esports aeris moderns: Paracaigudisme, Parapente, Caiguda lliure, Ala Delta, Aerostatisme, Vol sense motor. D'altra banda, el "Frees-Bee" (plat volador) recorda tota una sèrie de llançaments d'objectes amb caràcter màgic, com el "bumerang", i que constituien unes pràctiques utilitàries, lúdiques i rituals.

10. Dels ginys mecànics als esports de motor

La invenció de la roda suposà a l'home el primer gran graó d'una carrera d'avenços en la conquesta i domini de la naturalesa. La roda és l'instrument bàsic de tots els vehicles terrestres, i en base a aquest element s'han anat creant una sèrie de ginys mecànics, al principi de caràcter utilitari-productiu i després amb finalitats lúdiques, que han suposat el desenvolupament d'unes pràctiques molt específiques, representants de la tecnologia i per tant símbols de la modernitat.

Des de les antigues curses de carros tirats per cavalls fins a Leonardo da Vinci (1450-1519) renaixentista, inventor, que creà l'hèlix i diversos artefactes mecànics que posteriorment es desemvoluparen degudament; arribem a l'època contemporània on la bicicleta, els patinets, els trineus, el "bobsleigh", etc., representaven pràctiques lúdico-esportives d'una època. A partir de la Revolució Industrial es creen i consoliden aquestes pràctiques per complementar-se, ja en el nostre segle, amb els esports de motor, tot un símbol de la nostra època, i que, malgrat el seu ràpid arrelament i popularitat, no tenen encara cap representant en el més gran espectacle esportiu: els Jocs Olímpics.

Conèixer i conduir vehicles de motor no és un luxe, és una necessitat dels nostres temps, i per tant, el nen s'ha d'aproximar de forma puntual a aquests enginys creats per l'home pel seu servei i plaer a través d'un procés de creixent complexitat. En primer lloc, conèixer, conduir i jugar amb artefactes mecànics diversos; posteriorment passar als artefactes mecànics de motor autònoms i poc perillosos: "karts", autos de xoc; per a l'edat madura introduir-se en vehicles de motor.

11. Dels jocs populars als esports tradicionals

El joc popular [17] és aquella activitat lúdica de caràcter tradicional que sorgeix del propi context cultural, de forma espontània i es projecta en el temps. Aquests jocs ancestrals arrenquen d'activitats reglamentades, tenint regles de caràcter contractual a partir del mutu acord dels jugadors i, per tant, variables i flexibles. Així mateix, els intruments i el terreny de joc no són, en la majoria dels casos, delimitats, sinó en funció de la comarca o localitat on el practiquen.

L'esport tradicional procedeix de l'evolució dels jocs populars; el canvi lent que sofreix el joc popular fins esdevenir esport tradicional és progressiu en complexitat i fruit d'una major popularitat i intensitat en la seva pràctica; el joc es reglamenta i el terreny i els instruments s'unifiquen, la qual cosa fa evolucionar en complexitat les tècniques d'execució apareixent la pràctica sistemàtica per a obtenir una tècnica millor. Ens trobem amb una activitat lúdica ancestral, sistematitzada, amb un reglament únic i, en la majoria dels casos, institucionalitzats a través de federacions d'àmbit restringit que regulen i impulsen les competicions reglades inter-territorials (Federació espanyola de Bitlles). Aquestes activitats tenen un àmbit d'actuació restringit a l'àrea cultural a la qual pertanyen.

Seguint la classificació efectuada per Rafael García Serrano (1974) sobre "Los juegos i deportres tradicionales

en España", observem els següents grups:
1. Jocs i esports pedestres, de salts i equilibri.
2. Jocs i esports de llançament.
3. Jocs i esports de força.
4. Jocs i esports de lluita.
5. Jocs de maça i bola.
6. Jocs i esports de pilota.
7. Jocs populars d'habilitat en el treball.
8. Jocs i esports populars amb animals i vehicles.

El nen, a través d'aquestes pràctiques, es submergeix en el passat mitjançant el joc, descobrint valors, rols, testimonis del passat que posseeixen un enorme valor històrico-cultural, constituint la manifestació més genuïna del seu entorn. El joc, en aquest cas enriquit amb capital cultural, compon la pràctica més natural i espontània de l'ésser humà, és a través d'aquesta activitat que l'individu aprèn, respecta, socialitza, crea i aconsegueix la seva maduresa personal.

12. De les activitats naturals a "l'esport salvatge"

Paral.lelament al tractament pedagògic de l'esport modern i de l'esport tradicional, plantejo la necessitat d'incorporar la pràctica esportiva mínimament institucionalitzada –bé que en procés pendent–, això que R. Thomas (1987) anomena "esport salvatge" de gran valor pel seu caràcter flexible, natural, ple d'incertesa que pot, al meu parer, complementar l'oferta formativa, d'allò que hem anomenat "esport educatiu".

La naturalesa sempre ens ha ofert un gran espai per a les pràctiques ludomotores de caràcter pedagògic que l'home ha utilitzat més o menys sistemàticament, però en la seva lluita constant per dominar l'entorn a través del clàssic dilema cultura-naturalesa, s'ha anat apartant progressivament de l'estat natural a favor del procés cultural. L'esport és un procés cultural les manifestacions del qual s'entronquen en aquest ordre, és a dir, tendeix a homogeneïtzar paràmetres i conductes tècnico-motores, redueix la incertesa i ocasiona l'abandó de les pràctiques lúdiques més tradicionals.

"L'esport salvatge" és un retorn a la naturalesa, proposant experiències motrius en el seu hàbitat natural, plenes d'incertesa i, per tant, d'aventura, amb una espontaneïtat, en la seva pràctica, ideal en un enfocament educatiu. Aquesta activitat pot resultar una autèntica alternativa a l'esport modern reglamentat, homogeneïtzat i reduït al nostre àmbit cultural.

Potser una activitat model que representaria aquests valors de "l'esport salvatge", i a més estaria en un procés d'institucionalització ubicat en l'àmbit escolar, foren els recorreguts d'orientació que, a vegades, esdevenen carreres d'orientació. Des dels primers temps, l'home sentí la necessitat de conèixer la seva situació en l'espai natural en el qual es trobava; aviat necessità desplaçar-se a causa de la seva condició nómada i per això va aprendre a guiar-se pels senyals que li oferia la natura, interpretant la situació del sol, els estels i els accidents orogràfics. A més, quan no existien punts de referència naturals, col.locaven senyals lluminoses i d'altre tipus. Comença a dibuixar plànols per ajudar-se en els seus desplaçaments i després va descobrir el principi de la brúixola; amb l'ajut del plànol i la brúixola, l'home trobà el seu camí. Els recorreguts naturals ens rememoren aquest procès i ens acosten a la naturalesa de forma sistemàtica.

En aquesta línia proposem, per tant, qualsevol activitat natural que observi els principis educatius formulats.

Com ja hem indicat, no creiem en un projecte educatiu de l'esport institucionalitzat sense comptar amb el tractament pedagògic de l'esport tradicional i de "l'esport salvatge". Per tot això, i en base a les línies exposades, presentem la següent programació adaptada al marc escolar:

A) Grups d'activitats quotidianes subjectes a la programació acadèmica del curs escolar:
1. De les capacitats filogenètiques als esports individuals.
2. De les activitats luctatòries als esports de combat.
3. Dels jocs col.lectius amb objectes als esports amb instruments.
4. De les pràctiques amb objectes als esports amb instruments.
5. Dels jocs populars naturals a "l'esport salvatge" (si l'escola és rural o posseeix espais naturals).

B) Activitats puntuals subjectes als períodes de vacances o caps de setmana (règim intensiu):
1. Des de les embarcacions de transport als esports nàutics.
2. De les pràctiques utilitàries als esports lliscants.
3. Dels recursos cinegètics i bèl.lics als esports de precisió.
4. De les activitats eqüestres als esports lliscants.
5. De les pràctiques eòliques als esports aeris.
6. Dels ginys mecànics als esports de motor.

Com a conclusió

Hem abordat l'esport educatiu des d'una perspectiva històrico-pedagògica, a fi i efecte de presentar a l'alumne les activitats motrius primigènies i portar-los, a través d'un procés de conquesta cultural als esports actuals. Pretenem d'aquesta manera, entroncar les pràctiques del passat amb les actuals, en un intent d'obtenir un major equilibri i racionalitat, a través d'una progressió adequada en base a la praxis històrico-evolutiva.

D'altra banda, no podem concloure aquest discurs sense fer una reflexió sobre el futur. Creiem del tot necessari abordar l'esport actual des d'una perspectiva de l'origen de les pràctiques que el precediren, és per això que el futur es presenta com un repte i, per

tant, la perspectiva de l'esport ha de constituir-se com un intent d'opció sobre el seu futur, tant a nivell pràctic –predicció de les realitats esportives de demà–, com a nivell teòric –significació profunda de l'esport–; tenint en compte que el segon nivell –teòric– condiciona el primer a títol d'hipòtesi. L'esport en definitiva, es recolza en uns principis, [18] on la lògica ens indica la seva racionalitat, i a més a més, s'inscriu en una continuïtat, en la qual la Història ens revela les seves trajectòries, la sociologia el seu funcionament actual i la prospectiva al seu discerniment.

Finalment, he de precisar que el debat entre l'Educació Física i l'esport, està sobrepassat i superat; l'Educació Física no només no rebutja l'esport, sinó que degut al seu valor simbòlic, significació social i identital cultural, passa a convertir-se en Educació Física i Esport; i l'esport educatiu es transforma per tot això en un notable mitjà de formació total de la persona, i l'"homo deportivus" s'incorpora per dret propi a l'home de la nostra Era.

Notes:

1. Moviment Nòrdic (Gimnàstica mèdica de P.H. Ling). Moviment Centre-europeu (La Gimnàstica nacionalista de F.L. Jahn i la gimnàstica pedagògica de Guts Muths). Moviment Oest. (La Gimnàstica de Fco. de Amorós). Moviment Britànic (Els jocs esportius de T. Arnold).
2. Els Jocs Olímpics moderns s'inicien el 1896 a Atenes, passant després per París (1900), San Louis (1904), Londres (1908), Estocolmo (1912), Amberes (1920), París (1924), Amsterdam (1928), Los Angeles (1932).
3. CAGIGAL, J.M.: *Deporte: espectáculo y acción*. Salvat, Colec. "Temas clave", nº 32, Barcelona, 1981, p. 51.
4. CAGIGAL, J.M.: *Op. cit.* pp. 53.
5. OLIVERA, J. i altres.: *Programas y contenidos de la EF y deportiva en BUP y FP*. Paidotribo, Barcelona, 1988, p. 13.
6. MARTÍNEZ, M.: *Teoría de la educación y práctica pedagógica*. I Curso de Doctorado de Motricidad humana, Barcelona, 1988.
7. LAGARDERA, Fco.: *La educación física en la enseñanza secundaria obligatoria*. Congreso sobre "La EF escolar en la EGB", Huesca, 1988.
8. THOMAS, R.: *Sports et sciences*. Vigot, París, 1987.
9. PARLEBAS, P.: *Elementos de sociología del deporte*. Junta de Andalucía, Colección Unisport, Málaga, 1988, p. 106.
10. OLIVERA, J.: *Aproximación etimológica y conceptual al deporte*. 1988.
11. THOMAS, R.: *Sports et sciences*. Vigot, París, 1979.
12. POCIELLO, Ch.: *Sports et sciences*. Vigot, París, 1981, p. 171.
13. CASTARLENAS, J.; GARCÍA FOJEDA, A. i altres.: *Programas y contenidos de EF y D. en BUP y FP*. Paidotribo, Barcelona, 1988, p. 430.
14. PARLEBAS, P.: *La lógica interna de los juegos deportivos*. II Curso de Doctorado de "Motricidad humana", Lleida, 1988.
15. PARLEBAS, P.: *Op. cit.*, 1988.
16. DIEM, K.: *Historia de los deportes*. Luis de Caralt, Barcelona, 1966, p. 102.
17. MORENO, C.: *Juegos populares y deportes tradicionales en España*. Consejo Superior de Deportes, Madrid, 1982.
18. JEU, B.: *Op. cit.* p. 70.



LA DELIMITACIÓ DEL CONCEPTE ESPORT I EL SEU AGONISME EN LA SOCIETAT DEL NOSTRE TEMPS

ALGUNES REFLEXIONS REFERIDES A LA COMPETICIÓ ESPORTIVA

José Hernández Moreno, Professor de Fonaments de l'Esport de l'IEF de Canàries

"Quan la gent veu una competició per a minusvàlids i comenta, com s'esforcen aquests nois, que bé que facin quelcom d'esport...!, o coses semblants, s'equivoquen completament. Jo no faig esport per a entrenament, lluito contra una marca i contra uns rivals, perquè tant ara com quan hi veia, el que més m'agrada és guanyar. El que em mou, i crec que ens mou a tots vers l'esport, és l'afany de superar-nos i l'ambició de competir".
(José Pedrajas, triple medallista olímpic a l'Olimpíada per a disminuïts físics celebrada a Seül).

Una de les constants del comportament humà en el seu devenir històric ha estat i segueix sent la realització d'exercici o activitat física.

Les raons de la presència de la pràctica de l'activitat física a la vida de l'home, presenta motivacions diferents en funció de les característiques de les diferents societats on ha viscut.

Podem afirmar, sense por a equivocarnos, que les raons que fonamenten la pràctica de l'activitat física per part de l'home neixen, d'una banda, dels seus comportaments lúdics i, d'altra, de l'agnòstic. Això fa que l'antropologia moderna consideri que l'específic de l'home consisteix en ser un ésser actiu. L'ús de les capacitats i limitacions que el cos representa o dóna a l'home, el podem considerar com a part de la seva creació cultural.

L'home no pot ser entès com a tal sinó és considerant la seva identitat corporal. Aquesta identitat corporal, amb les seves diferents possibilitats de manifestació, és una de les formes que defineix l'home en alguns dels seus aspectes individuals i socials. Això fa dir a Mario BENEDETTI, que la identitat individual, sovint, té relació amb él cos mateix, i a Marc BARBUT que, potser l'estudi de les estructures dels jocs i esports practicats per les societats tingui un rol tan revelador com les estructures de parentiu.

El que hem esmentat ens obliga a que, si volem conèixer l'home en tota la seva extensió, sigui necessari considerar, de manera inexcusable, la seva capacitat de moviment i les formes com aquest es manifesta, donat que l'exercici físic, no instrumental, és la primera vivència d'invenció original que ell mateix experimenta.

Tot això porta a Mariano Yela a dir que el sentit cardinal de l'activitat física és el que accentua la disponibilitat de l'home respecte de si mateix, que li proporciona la vivència quasi suprema d'ésser a les seves pròpies mans i això, precisament, a través de la via particularment primerenca, accessible i patent de la disponibilitat corporal.

Si bé les arrels de la pràctica d'activitat física realitzada per l'home la situem en els seus comportaments lúdics o agonístics, la seva presència en les dife-

rents èpoques i societats té motivacions diverses, sempre lligada a les característiques pròpies de cada societat. Fent una síntesi podem ressenyar com més significatives les següents: Com a activitat utilitària que possibilita la supervivència en la vida quotidiana; com a mitjà d'invocació religiosa; com a joc o acció lúdica, com a preparació per a la guerra; com a mitjà d'educació per a millorar les seves capacitats; establir un equilibri i harmonia personal i per a millorar la salut; com una forma de manifestació artística i com a esport de competició.

Els trets caracteritzadors de l'estructura de l'esport actual

De les diferents formes de realització d'activitat física que practica l'home de la nostra època, podem afirmar, que és l'esport de competició qui té una major presència social i incidència en els modes de vida i comportaments.
L'esport actual el podem situar originàriament a Anglaterra i la Revolució Industrial, per la qual cosa es presenta en les seves essències com un producte resultant dels principis i modes de vida emanats d'aquesta època.
Per a poder realitzar d'una forma precisa i concreta el que entenem per esport a l'actualitat, se'ns fa necessari procedir en primer lloc intentant delimitar què entenem per joc.
Les diferents teories i definicions del joc ens presenten una diversitat d'interpretacions i trets distintius que abracen un ampli ventall de possibilitats explicatives d'allò que és i constitueix el joc. Malgrat tot, un intent per tractar d'aproximar-nos en la concreció de quins podrien ser els trets més característics del joc no ens sembla en va.
Al nostre entendre, són set els trets que, a la llum de les delimitacions conceptuals donades pels diferents autors, presenta el joc:

- Acció lliure, el jugador que participa en un joc ho fa sempre de forma voluntària i lliure, sense que intercedeixi cap obligació, i quan això succeeix, el joc perd una de les seves característiques essencials.
- Plaer, gaudir per la situació, recreació, passatemps, acte de gratificació que l'individu realitza per viure i experimentar aquesta sensació.
- Fi en si mateix, no precisa de justificacions com una activitat autotèlica, amb independència que pugui acomplir d'altres finalitats.
- Un món apart, una realització substitutiva de desitjos, és un lloc fantàstic, el joc és situat en un lloc intermedi entre l'interior de la persona i la realitat objectiva.
- Expressió del comportament personal, activitat simbòlica, activitat estètica, recerca, escenari imaginari, representació figurativa.
- Despesa d'energia, necessitat biològica, instint, superació personal.
- Acte social, que permet una reconstrucció de la relació social, preparació per a la vida adulta, instrument de coneixement, forma de conservar la tradició.

Aquest conjunt de paràmetres configuren aquesta manifestació de la cultura i de l'ésser personal que anomenem joc. A tot això cal afegir una altra característica que resulta controvertida per a determinats autors, d'altres però, l'accepten sense reserves i com substantiva, és l'existència de regles. Per a nosaltres la regla no constitueix un factor imprescindible, però la seva presència no desvirtua l'essència del joc sinó que en alguns casos possibilita una diferenciació, una tipificació d'un model de jocs.
Aquesta regla, possible però no del tot necessària per a definir allò que és el concepte del joc, quan parlem d'un determinat model com és l'esport, és del tot imprescindible.

La delimitació del concepte esport

L'esport és una entitat multifuncional que afecta a diversos aspectes de la vida humana i social, que ha estat analitzada des de punts de vista molt diversos, que sempre ha pertangut a l'àmbit de la cultura, encara que no hagi estat entès així i que darrerament comença a participar també de l'àmbit científic, com una variant significativa dels objectius generals de la ciència.
Actualment l'esport és estudiat des de la fisiologia, la biomecànica, l'educació, la dinàmica de grups, des de la història, però poques vegades des de la seva especificitat; degut, potser, a una manca de delimitació conceptual d'allò que l'esport és en si mateix una realitat inqüestionable.
Definir què és l'esport i quins són els trets que en fan possible una caracterització estructural, és una tasca que ha estat empresa per diversos autors i des de diferents perspectives i àrees de coneixement. Malgrat això, no sembla existir encara un acord a l'hora de delimitar quins són aquests trets caracteritzadors.
Avui el terme esport és utilitzat de forma genèrica per a designar un tipus d'activitat física que presenta unes característiques determinades, però sense que la seva definició sigui explícita i acceptada de forma genèrica. Diferents autors i organismes han assajat l'elaboració de l'esmentada definició amb resultats diferents, bé que amb determinades coincidències.
Un d'aquests intents de delimitació del concepte esport ha estat fet per J.M. CAGIGAL, per a qui l'esport "és divertiment lliberal, espontani, desinteressat, en i per l'exercici físic, entès com a superació pròpia o aliena i, més o menys, sotmés a regles". D'aquesta definició cal destacar com a característiques més sfinificatives la de l'exercici físis, competició i regles, pretenent amb això fer una integració entre la

motivació originària de l'esport on la diversió o passatemps era el seu fonament primer i alguna de les actuals com són la de competició i reglamentació.

Per al precursor de l'esport, com a restaurador de les Olimpíades, P. de COUBERTIN, l'esport "és culte voluntari i habitual de l'intensiu exercici muscular, recolzat en el desig de progrés i que pot arribar fins al risc". Aquí el risc i la superació apareixen com elements bàsics i, tanmateix, les regles no són considerades com influents, mentre que pels autors anteriors constituïa una condició necessària.

Per a G. MAGNANE l'esport és "activitat plaent en la qual domina l'esforç físic, que participa alhora del joc i del treball, practicat de manera competitiva que comporta reglaments i institucions específiques susceptibles de transformar-se en activitat professional"; en la qual destaquen com a trets més significatius, el component lúdic, l'esforç físic, la competició reglada, la institucionalització i la possibilitat de ser un treball professional.

Per a L. M. CAZORLA, "l'esport és, des d'un punt de vista individual, una activitat humana predominantment física, que es practica aïlladament o collectiva i en la realització de la qual pot trobar-se autosatisfacció o un mitjà per a assolir altres aspiracions. Des d'un punt de vista social és un fenomen de primera magnitud en la societat dels nostres dies, que origina importants conseqüències, no només socials, sinó també econòmiques i polítiques".

És en la necessitat de la participació de les regles on cal centrar una de les característiques bàsiques de l'esport modern, ja que no sembla possible que, atenent-nos a l'evolució i a la implantació, en el món actual, del concepte esport, aquest pot ser entès sense l'existència de les regles, donat que són aquestes les que determinen, en gran mesura, la seva estructura i lògica internes.

A l'esport modern és present un nou factor, unit a les regles, constituït per la seva institucionalització, és a dir, l'existència de federacions responsables de la seva organització i desenvolupament; aquesta institucionalització és per a P. PARLEBAS un dels paràmetres que, necessàriament, s'ha de tenir en compte per a poder definir que és esport i poder-lo diferenciar d'altres activitats de tipus físic i competitiu que no han de ser considerades com a tal. Situat en aquesta perspectiva l'esport "és una situació motriu de competició reglada i institucionalitzada". Aquests tres paràmetres –situació motriu, competició reglada i institucionalització– són els que determinen i caracteritzen l'esport com a tal.

Característiques de l'esport

L'esport va néixer com a exercici físic amb una finalitat de recreació i passatemps. Al llarg del seu devenir històric ha anat incorporant nous elements a la seva realitat que el van configurant i caracteritzant, fins a arribar a allò que és a l'actualitat. Seguint als autors que abans hem considerat, i fent-ne una síntesi, podem dir que els trets que ens permeten aproximar-nos al concepte esport es situen en els següents aspectes:

- Situació motriu, realització d'una activitat on l'acció o moviment, no només mecànica, sinó també comportamental, ha d'estar, necessàriament, present i constituir part insustituïble de la tasca.
- Joc, participació voluntària amb propòsits de recreació i amb finalitat amb si mateixa.
- Competició, desig de superació, de progrés, de rendiment elevat, de vèncer-se a si mateix en el sentit d'aconseguir una meta superior en relació al temps, la distància..., o vèncer a l'adversari.
- Regles, perquè existeixi l'esport han d'existir regles que defineixin les característiques de l'activitat i el seu desenvolupament.
- Institucionalització, es requereix coneixement i control per part d'una instància o institució (generalment anomenada federació) que regeix el seu desenvolupament i fixa els reglaments de joc.

Aquest esport, de la manera com l'hem caracteritzat, perd alguns dels trets que són essencials del joc, com poden ser un major grau de fantasia i la no presència de les regles, i n'adquireix d'altres com són l'exercici físic i la institucionalització.

L'agonisme a l'esport

Dos dels comportaments fonamentals de la vida de l'home com són el LÚDIC i l'AGONÍSTIC, els trobem a l'esport d'avui.

Si bé originalment les activitats físiques practicades per l'home tenien un caràcter predominantment lúdic, la seva evolució ha fet que, a l'actualitat, la forma d'activitat física que denominem esport, hagi adquirit un caràcter fonamentalment agonístic o competitiu, bé que hi continua present la vessant lúdica.

Tenint en compte els trets caracteritzadors amb els quals hem delimitat l'esport, ens atrevim a dir que aquest és actualment una activitat física de tipus AGONAL reglada i institucionalitzada, amb un determinat component lúdic. La reglamentació i la institucionalització de la competició, característiques de l'esport actual, fan que aquest s'hagi configurat de tal manera que en totes les modalitats d'esport que existeixen trobem una sèrie de constants o universals que donen a la competició un caràcter predominant.

Així veiem que, en tots i cadascun dels esports, existeix una forma de puntuar determinades accions que es converteixen en els preferits i cercats per tots els participants (marcar punts, colpejar l'adversari d'una forma concreta, rea-



litzar un determinat model d'execució, etc.); una forma de guanyar o perdre que, a vegades, coincideix amb la de puntuar i una manera de regular les relacions i la forma d'intervenció dels participants.

En aquest tipus d'esport, on sempre es guanya o es perd, la competició i el rècord són les referències obligades que tothom sigui l'esforç de l'home per aconseguir uns resultats elevats i el perfeccionament d'un mateix.

L'esport s'ha convertit en la nostra societat en el model formal perfecte de totes les variants de competició que poden inventar-se entre els éssers humans. És la reglamentació a priori de la competició.

L'Esport és per a J. Ma. BROHM un principi de consagració objectiva del valor sobre la base de la competició. És el més fort qui guanya.

El desenvolupament de l'esport es caracteritza per la introducció progressiva del mesurament, és a dir, l'objectivització quantitativa. Amb això s'aconsegueix que aquest sigui el reflex perfecte d'una galopant quantofrènia.

Avui és impossible desposseir l'esport, en qualsevol nivell, dels factors i influx de l'alta competició, de la transcendència dels grans resultats. Cap país s'escapa de la preocupació per obtenir algun rècord, per a entrar a la llista de campions o medalles olímpiques. Aquestes afirmacions de J. M. CAGIGAL, ens mostren que l'esport actual és en realitat una conducta humana i desenvolupament social que posseeix les característiques d'aquesta societat que tendeix a l'èxit, al resultat i a l'espectacularitat en la qual vivim immersos, i que s'ha convertit en un dels seus trets d'identitat més significatius.

Competir és una conducta humana que, per si mateixa, no ha de ser considerada com bona o dolenta, és l'ús i orientació de la mateixa, qui pot donar-li un o altre caràcter. Per això no podem afirmar que el progrés dels rècords millora o perjudica l'home; encara que a ningú se li escapa que la realitat actual de l'alta competició, quan el "dopping" i la robotització del comportament motor es converteixen en predominants, no és el que beneficia més a la riquesa motriu i disponibilitat corporal de l'home, així com d'altres consideracions d'ordre ètic i moral que podríen fer-se.

Les altres vessants de l'activitat física i l'esport

Les diferents possibilitats de manifestació de la pràctica d'activitat física no resten limitades a l'esport de competició, sinó que van molt més lluny i engloben diverses possibilitats i cal destacar-ne el component lúdic o recreacional, el desenvolupament de les capacitats motrius en llurs vessants mecànica i fisiològica, d'expressió artística i de relació interpersonal o social.

No podem ni hem de reduir l'activitat física i l'esport al model competitiu dominant a la nostra societat, donat que, a través d'aquests, és possible que l'individu manifesti la seva pròpia individualitat, abasti un creixement i confirmació de la pròpia realitat i la confiança en si mateix.

No podem oblidar que ja ARISTÒTIL considerava com el principi propi de l'activitat física a l'euèxia, o benestar esportiu, on el lliure esforç superflu pel plaer de la seva pròpia realització és present.

Potser hauríem de considerar com a vàlides les afirmacions d'ORTEGA Y GASSET que la conducta esportiva, de caràcter lúdic i desinteressada, sigui l'activitat primària creadora, necessària de la vida, qui possibiliti totes les grans obres culturals i que, en conseqüència, la civilització no sigui filla del treball sinó de l'instint i la conducta deportiva, que és una de les formes més intenses de viure la pròpia corporalitat, resten encara per dissenyar notables riqueses personals i un bell camí per on transitar.

Una darrera reflexió, prenent com a punt de partença la cita que precedeix el nostre treball i seguint a CAGIGAL, ens porta a considerar que si l'automatització a l'esport possibilita l'aconseguiment progressiu d'adquisició de qualitat humana, el camí pot ser vàlid. Però si aquest procés acaba en si mateix, en la pura i simple consecució d'un rècord, sense més beneficis hu-

mans per a qui l'aconsegueix i per a la societat en la qual viu, considerem errat el camí.

La preocupació pel desenvolupament de la tècnica i les estratègies aplicades a l'esport, l'augment de la força, l'agilitat, la precisió de l'home, la major eficiència neuromuscular i, en general, la millora de totes les capacitats de l'home que l'activitat física i l'esport proporcionen a l'individu, són vàlides en tant que l'home les aplica en benefici de l'home com a home, però fóra perillós que la robotització acabés substituint l'home amb intel.ligència i sentiments.

BIBLIOGRAFIA

BENEDETTI, M.: "La identidad del cuerpo" *El País*, 24-10-1987.

BROHM, J.Mª.: *Sociología del deporte* (Agafat de Deporte, cultura y represión) Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1978.

CAGIGAL, J.Mª.: *Cultura intelectual y cultura física.* Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1979.

CAGIGAL, J.Mª.: *Deporte pulso de nuestro tiempo.*

CAGIGAL, J.Mª.: "El cuerpo y el deporte en la sociedad". Revista *Papers de Sociologia*, nº 20, Ed. Península, Barcelona, 1983.

CAGIGAL, J.Mª.: "La pedagogia dello sport come educacione". *Revista de cultura sportiva*, nº 1, enero-marzo, 1984.

CAZORLA, L. Mª.: *Deporte y estado.* Ed. Labor, Barcelona, 1979.

CRESPO, J.C.: "La ambición por competir". *El País*, 30-10-1988.

FERNÁNDEZ, J.J.: "Muñecas de alta competición" *El País*, 31-10-1988.

HERNÁNDEZ MORENO, J.: *Análisis de la acción de juego en los deportes de equipo. Su aplicación al baloncesto.* Tesi doctoral. Universitat de Barcelona, 1987.

HERNÁNDEZ MORENO, J.: "Reflexiones diversas sobre el deporte y su agonismo en la sociedad de hoy". *Diario de Las Palmas*, 14-11-1988.

LENK, H.: "Sobre la crítica al rendimiento en el deporte". (Agafat de *Sociología del deporte.* Ed. Miñón, Valladolid, 1979).

LERSCH, P.H.: "El deporte como misión de nuestro tiempo". Revista *Citius, Altius, Fortius*, Tomo VII, fascículo 3, 1965.

LUSCHEN: *Sociología del deporte.* Ed. Miñón, Valladolid, 1979.

MARÍN IBÁÑEZ, R.: *La vida como deporte.* Cátedras Universitarias de tema deportivo-cultural. Universidad de Valencia, 1974.

PIERNAVIEJA DEL POZO, M.: "Depuerto, deporte, protohistoria de una palabra". Revista *Ciencia y Deporte.* Vol I, nº 1 y 2, juliol-setembre, 1985.

SEVILLA ANDRÉS, D.: *Deporte, escuela de convivencia.* Cátedras Universitarias de tema deportivo-cultural. Universidad de Valencia, 1971.

LENK, H.: "Deporte y Filosofía" (Tomada de *El deporte a la luz de la ciencia.* Ed. INEF de Madrid, 1974.

YELA, M.: "El hombre, el cuerpo y la Educación Física". Revista *Citius, Altius, Fortius.* Tomo VII, fascicle 2, 1965.



LES ACTIVITATS EN LA NATURA COM A BASTIMENT D'UNA EDUCACIÓ FÍSICA ACTIVA I EFICAÇ

Feliu Funollet, Professor d'Activitats a la Natura INEF de Barcelona

1. Introducció

Les activitats en la natura estan de moda. Aquesta, ve determinada, fonamentalment, per un despertar social de intentar viure intensament el temps d'esplai i, per la consciència general que existeix sobre el greu problema de la degradació del medi ambient (TV hi ha dedicat varis reportatges; la revista "Natura" hi dedicarà 6 capítols des d'abril a setembre; la revista "Time" proclama la Terra -*Personatge del any*), amb la preocupació per la seva conservació, recuperació i millora.

Aquest interè social, no fa si no reforçar totes les actuacions i esforços tendents a incloure aquestes activitats en els programes educatius escolars.

Els esforços en aquest sentit, no han estat pocs ni, tant sols, són un clam modern. De fet, es tracta d'una vella i coneguda reivindicació renaixentista (Rousseau, 1762).

Des de llavors, la idea d'incloure les activitats en la natura en els programes escolars, han anat evolucionant, amb els seus alti-baixos, però sense acabar mai de consolidar-se plenament en les nostres programacions educatives.

Malgrat això, hem de clarificar que, per a Rousseau, les activitats en la natura suposaven un mitjà educatiu que possibilitava aïllar el nen del mitjà social que el pervertia.

Tanmateix, per a nosaltres, suposen una inhibició o frenada de les exigències i responsabilitats socials, el que permet un més gran efecte socialitzador sobre l'individu, en afavorir la comunicació i interrelació de grup, el treball en equip, l'autonomia, la responsabilitat individual i la responsabilitat compartida... Però a més a més, són un mitjà per a ampliar els coneixements sobre la natura. Quan més es coneixi, més estimada i defensada serà.

Voldríem que aquest escrit fos un crit d'alerta per a tots els educadors en general i, per a tots els professors d'educació física en particular, per a defensar i reivindicar dues grans àrees d'interès d'aquestes activitats: l'educativa i formativa, i la conscienciadora sobre el greu problema que la degradació del medi ens planteja.

2. Què entenem per una educació física, activa i eficaç?

2.1. Una educació física activa:

En principi sembla un contrasentit parlar d'una educació física *activa* i pot sorprendre dita adjectivació, ja que es sobreentén, que tota educació física porta implícita una activitat.

Ja donem per sentat que l'educació física sempre ha d'ésser *activa*, però el concepte que volem donar a aquest terme va més enllà de la pura *activitat*, doncs creiem que l'educació física ha d'ésser participativa, ha d'incloure experiències interdisciplinars i ha d'impartir uns coneixements teòrics bàsics. Amb això no pretenem treure-l'hi importància a la pràctica, doncs no podem oblidar que en els centres educatius del nostre país, el nombre d'hores setmanals dedicades a l'exercici físic és tant sols de 2, front a 28 dedicades a activitats intelectuals de tipus estàtic. Aquesta desproporció aconsella intentar per tots els medis, preservar aquest

temps de pràctica i, si és possible, augmentar-lo. Les activitats en la natura, organitzades en horari extraescolar, poden ésser una bona alternativa.
No obstant, això no ha de portar a l'error de plantejar la pràctica per la pràctica. Aquesta ha de tenir un sentit i té que possibilitar de forma real la participació de l'alumnat i, dintre de les possibilitats, ha d'integrar a altres disciplines, donant a l'alumnat una visió més globalitzada de les diferents matèries que composen el programa escolar.
Per altra banda tampoc cal renunciar a incloure conceptes teòrics en els programes escolars d'educació física, aquests són necessaris per a donar a conèixer a l'alumne el que es fa i per a què es fa. L'explicació d'aquests conceptes teòrics no tenen perquè reduir el temps de pràctica. Pot donar-se la informació en forma d'apunts, i assegurar que seran llegits fent unes preguntes als alumnes, respecte el tema que més interessi, que hauran de contestar per escrit a casa (Calverol, T. et alter, 1987).
La participació de l'alumnat és tant necessària per a mantenir un interès creixent per aquesta disciplina com perquè l'alumne pugui aportar aquells aspectes que haguessin pogut quedar oblidats en la programació i siguin d'interès seu fent possible d'aquesta forma interioritzar millor, tant les activitats que es proposen com les ensenyances implícites que se'n desprenguin. Hauria de donar-se l'oportunitat, que aquesta participació fos efectiva abans (al realitzar la programació o el projecte), durant (mentre es desenvolupa) i després (avaluant els resultats) de totes i cadascuna de les activitats.
Tal com ja hem apuntat, el treball interdisciplinar és necessari per a donar a l'alumne una visió més global del mon que l'envolta. Pot esser tan interessant plantejar activitats combinades amb altres disciplines com el fet que professors de disciplines diferents intervinguin en les nostres activitats específiques.

2.2. Una educació física eficaç

Amb el terme *eficaç* fem referència al efecte *socialitzador* que pugui provocar, a l'*adequació-adaptació* i *individualització* respecte al grup o a l'individu que es pugui realitzar i a la *trascendència* que pugui tenir.
Per a catalogar una educació física d'*eficaç*, és necessari que doni sortida a les "quatre categories de situacions motrius" (Parlebas, 1981), que sigui adequada i/o adaptada a les peculiaritats particulars de la població a la que va dirigida, que tingui en compte les característiques personals de cada individu i que sigui trascendent, és a dir, que ajudi durant l'etapa formativa de l'individu i que trascendeixi a les etapes ulteriors, possibilitant una pràctica posterior real, que serveixi com a mitjà de manteniment i, acabada aquesta, que serveixi per a frenar el procés involutiu.
Les activitats en la natura, convenientment orientades, són idònies en les etapes educatives pel caràcter socialitzador que imprimeixen; per la seva varietat i possibilitat de pràctica a diferents nivells d'exigència, són també idònies per a trobar un tipus de pràctica per a cada edat i per a cada individu, tant des del punt de vista recreatiu com competitiu.
Les quatre categories de situacions motrius proposades per en Parlebas, son:
- Situacions motrius codificades de forma competitiva institucionalitzada (jocs esportius institucionalitzats).
- Situacions motrius codificades de forma competitiva no institucionalitzada (jocs esportius tradicionals).
- Situacions motrius lliures, sense lligams formals codificats (activitats lliures en mitjans variats, especialment en la natura).

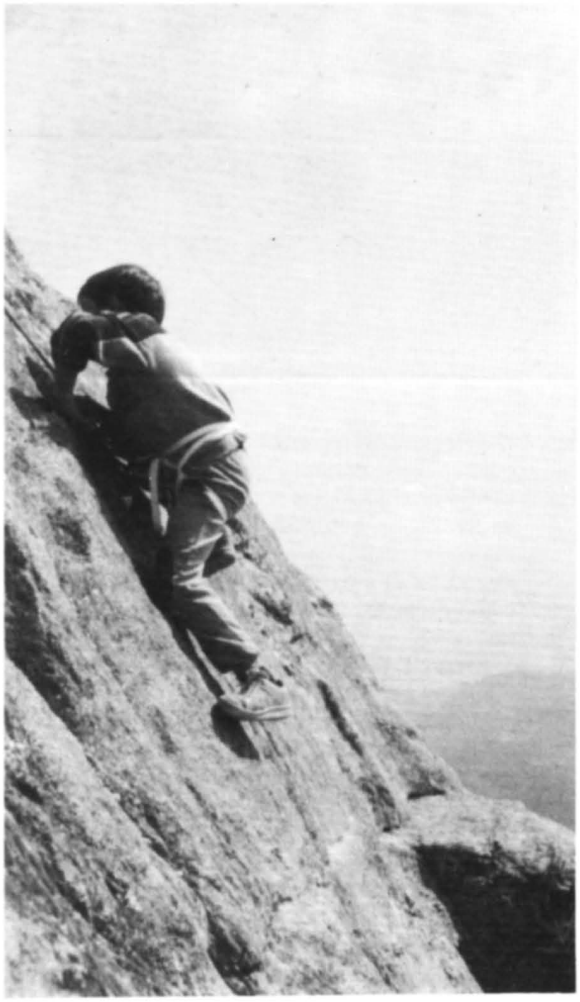
Potser s'hauria de poder contemplar una cinquena categoria; es tractaria de les "situacions motrius codificades no competitives ni institucionalitzades", és a dir, les dances populars.
Tota educació física *eficaç* hauria de fer vivenciar situacions motrius d'aquestes cinc categories. Evidentment, les oblidades de sempre en els nostres programes d'educació física, malgrat la programació oficial proposada (Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1987), són les "situacions motrius lliures" i les "situacions motrius codificades, no competitives ni institucionalitzades". Les segones no són objecte d'estudi del present treball, però volem deixar constància del seu oblit en els centres escolars. No tant per culpa del programa oficial, sinó per la falta de preparació del professorat.
Per contra, la influència de l'esport sobre l'educació física del nostre país, ha estat tan forta, que ha tingut com a conseqüència, que els nens de la ciutat apenes treballin el tren superior i no siguin capaços de sostenir el pes del seu propi cos amb llurs braços. Les repercusions que això pugui tenir sobre l'aparició de problemes de columna vertebral, en la població infantil, encara està per investigar. Les activitats en la natura poden ésser una bona alternativa per a paliar aqueixes deficiències de forma creativa, motivant i diferent.

3. Les activitats en la natura com a marc educatiu

3.1. Possibiliten

- Aumentar les hores de pràctica setmanal. Aquestes activitats poden realitzar-se en caps de setmana o aprofitant les sortides d'altres disciplines per a realitzar activitats interdisciplinàries.
- Complementar els continguts teòrics.
- Donar més participació a l'alumnat.

Aquestes activitats poden ésser un motiu per a despertar o millorar l'interès









per l'assignatura. L'aportació o participació de l'alumnat pot realitzar-se abans (preparant el projecte), durant (participant en l'activitat) i després (valorant-la o realitzant treballs –dossiers, exposicions, etc.– relacionats amb l'activitat).
– Plantejar i realitzar activitats i treballs interdisciplinaris (utilizant distintes disciplines i/o col.laborant professors de matèries diferents).
– Plantejar les diferents activitats en funció de les característiques específiques pròpies de cada tipus de població.
– Individualitzar les tasques i responsabilitats sense perdre el sentit socialitzador de les mateixes.
– Treballar i desenvolupar el tren superior, de forma creativa.
– Vivenciar situacions motrius lliures sense lligams formals codificats (bastant oblidades en els nostres programes d'educació física).
– Vivenciar unes experiències de pràctica personal i de treball en grup-classe, que afavoreixin i estimulin la fluïdesa comunicativa, la cohesió del grup i la interrelació entre els seus components.
– Continuar la pràctica una vegada acabada l'etapa formativa, ajudant tant en el manteniment físic de l'individu com en el seu procés involutiu.

3.2. Es realitzen en un escenari natural idoni:
– Per a impartir coneixements sobre el medi natural.
– Per a realitzar experiències interdisciplinars.
– Per a desenvolupar un sentit d'estima i protecció vers la natura i per a conscienciar sobre el seu delicat equilibri (Funollet i Fuster, 1988). Analitzant els comportaments humans que han generat processos d'erosió i degradació del medi, veient alguns dels seus efectes.
– Per a sensibilitzar sobre la problemàtica de la conservació, protecció i rehabilitació del medi ambient, així com també per a la conservació del patrimoni cultural i artístic.
– Per a provocar situacions socialitzadores (Parlebas, 1981).

3.3. Inconvenients per a la seva implantació:
– Suposen una responsabilitat per al professorat organitzador, ja que la legislació vigent no l'ampara suficientment ni recull, de forma adequada, les responsabilitats que d'aquestes activitats se'n pugui desprendre.
– Suposen aumentar la dedicació laboral del professorat, ja que, normalment aquestes activitats es realitzen en caps de setmana o bé en dies festius, en perjudici de la dedicació i atenció a la pròpia família. Però a més a més, sembla com si tot el món volgués ignorar que, quan el professorat realitza aquestes activitats, ha d'estar pendent dels seus alumnes les 24 hores del dia. Per regla general, aquesta dedicació del professorat no és reconeguda, ja que ni es valora el seu esforç ni és compensat econòmicament.
– La falta de formació del professorat, en aquests aspectes i tècniques, poden suposar una inhibició dels mateixos.
• Tots aquests inconvenients són el suficientment importants com per frenar el correcte desenvolupament d'aquestes activitats, però, a la vegada, és tant vital desenvolupar aquestes activitats, que qualsevol esforç emprat en dur-les a terme està suficientment justificat.
• Tant si les propiciem com no, el cert és, que la gent continuarà anant al camp de forma descuidada i cada vegada més en massa... i els professors d'educació física haurem perdut l'oportunitat d'haver fet quelcom important pel nostre planeta: el haver contribuït, de forma contundent, en el restabliment de la seva salut, educant des de la base com disfrutar-lo i explotar-lo racionalment.

3.4. Com introduïr-les
1. Realitzant petites activitats preparatòries en horari escolar (grimpar, circuits pseudo-naturals, petites pràctiques d'orientació, etc.).
2. Realitzant petites sortides (de mig dia o de un dia) en horari escolar i/o extraescolar, a parcs pròxims al centre escolar o bé als dels voltants de la ciutat.
3. Organitzant sortides de cap de setmana.
4. Organitzant sortides d'una setmana. Aprofitant la setmana cultural, durant el curs o en acabar aquest. Encara que la millor època, pel seu millor aprofitament de l'esforç, sol ésser a principis de curs, perquè la millora de la dinàmica del grup, es projectarà al llarg de tot ell.
5. Fent participar sempre l'alumnat en la preparació dels projectes.

4. Activitats bàsiques

Considerem com a activitats bàsiques, aquelles que ens permeten establir una comunicació amb el medi, restar-hi i situar-nos i mouren's en la direcció desitjada, en el cas de voler desplaçar-se en ell.
Per a entrar en comunicació amb el medi, ens serveix qualsevol activitat que, bàsicament, impliqui un desplaçament. Podem fer-ho mitjançant passejades, petites i grans excursions caminant, seguint senders de Gran Recorregut (GR) o altres itineraris, ja siguin senyalitzats o escollits segons el nostre interès. Alguns d'aquests recorreguts també podem realitzar-los en bici, amb esquís, amb piragua, a cavall o amb qualsevol altre mitjà, però sempre tenint cura que les nostres activitats no hipotequin la salut del medi natural.
Hi han activitats que són molt erosives per si soles i tot el mon n'és conscient, com pot ser realitzar excursions amb motos de muntanya o bé en cotxes tot terreny, per zones de muntanya, fora de la carretera. Però n'hi ha d'altres

que, per les minúscules erosions que produeixen pasen desapercebudes, però que, amb les repeticions de qui les realitza multiplicades per la quantitat de practicants, no són menys importants, com pot ésser l'efecte produït per la utilització del magnesi en l'escalada. El seu efecte es similar al del microtraumatisme esportiu.

Esperem que, en un futur molt pròxim, les nostres lleis siguin més exigents quan tractin de la preservació de la natura i s'adaptin a la rapidesa dels canvis socials.

Per a restar en el medi hem de solucionar els problemes que planteja el passar la nit. Podem fer-ho al ras (fent vivac), en tendes de campanya (acampada) o realitzant les nostres pròpies construccions. La finalitat de l'acampada pot radicar en si mateixa, realitzant totes les activitats que li són pròpies, o pot ser utilitzada com a mitjà de suport per a poder desenvolupar altres activitats.

Per a situar-nos en el medi i mouren's en la direcció desitjada, haurem d'aprendre a manipular la brúixola, familiaritzar-nos amb la lectura i l'interpretació dels mapes, conèixer i saber situar els punts cardinals, identificar alguns estels i conèixer una mica la natura en general. Els petits jocs d'orientació ens permetran assimilar els conceptes teòrics necessaris per a poder realitzar pràctiques posteriors més complexes. Els jocs d'orientació, amb continguts culturals i recreatius, que utilitzin elements d'orientació naturals, artificials o per indicis, poden ésser una bona alternativa per a donar varietat i vistositat a aquestes pràctiques. Les carreres d'orientació ens permetran tot un cúmul d'experiències i poder donar una sortida competitiva a aquesta activitat.

Només el fet d'estar en contacte amb la natura, realitzant alguna activitat, ja suposa un benefici per a qui ho realitza (trencar amb lo quotidià, deixar les presses i l'estrès, deixar els fums i els sorolls, etc.). Però si de debò volem aprofitar al màxim aquestes activitats, de tal forma que aportin el beneficis de què hem parlat al principi i preservar la natura, per a que tots pugem gaudir-la ara i en un futur, es necessari que siguin plantejades amb fins educatius, realitzant experiències interdisciplinars, treballant en grup, amb responsabilitats compartides i aprofitant el que ens ofereixi la natura, sense abusar-ne ni deteriorar-la i, si és possible, deixar-la en condicions millors després del nostre pas.

BIBLIOGRAFIA

BARBANY, J.R. et alter: *Programas y contenidos de la educación físico-deportiva en BUP y FP.* Paidotribo. Barcelona, 1988 (Ver el capítulo VII. FUNOLLET, FUSTER i ROVIRA: *Actividades en la naturaleza*).

CALVEROL, T. et alter.: *Educación física, 1er. nivel.* Cothoar, Barcelona, 1987.

CALVEROL, T. et alter.: *L'educació física al batxillerat, propostes d'ordenació i programació de l'assignatura.* Barcelona, 1987. *Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.* (Los componentes del grupo de trabajo fueron elegidos por la Direcció General d'Ensenyament).

FUNOLLET F. et alter.: *L'esquí nòrdic, un esport per a tothom.* Pleniluni, Alella (El Maresme), 1988.

MASSICOTTE, J.; LESSARD, C.: *Histoire du sport de l'Antiquité au XIXe. siècle.* Presses de l'Université du Québec, Quebec, 1984.

MERCURIAL, J: *Arte gimnástico.* INEF-Madrid, 1973.

MERINO, A.: *Deportes que dejan huella.* "In Natura", 72, 56-61, 1989.

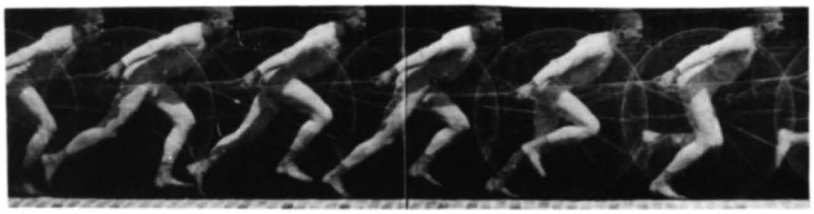
MOSIMANN, T.: *Le sport saccage-t-il le paysage?*

PARLEBAS, P.: *Contribution à un lexique commente en science de l'action motrice.* INSEP, París, 1989.

RODRÍGUEZ, J.; SOLANA, A.M.: *Historia de la educación física y el deporte.* INEF-Granada, 1989.

ROUSSEAU, J.J.: *Emilio o de la educación.* Fontanella, Barcelona, 1973.

AUTOR DESCONEGUT: *La Tierra en peligro.* Informe sobre el estado del Planeta en 1989. "In Natura", 73, 39-49, 1973.



LÍNIES METODOLÒGIQUES PER A UNA MAJOR INDEPENDÈNCIA DE L'ALUMNE EN L'ACTIVITAT FÍSICA

Cicle Secundari-Ensenyaments Mitjans

José Ignacio Pérez Goñi, Llicenciat en Educació Física a l'INEF de Madrid. Professor Agregat de Batxillerat de l'IB Navarro Villoslada de Pamplona (Navarra)

Resum

L'Educació Física a BUP, o cicle obligatori de la reforma dels ensenyaments, en un context de reforma, planteja de manera comuna objectius de tipus cognitiu, afectiu i psicomotor, i concretament, és comuna una línia que pretén que l'alumne al final d'aquest cicle sigui capaç de realitzar exercici adequadament, sense menyspreu dels guanys que puguin aconseguir-se en els camps afectiu i psicomotor. Els diferents plantejaments existents per a l'assignatura solen concordar pel que fa a objectius, fet aquest habitual, difereixen pel que fa als continguts en base a les circumstàncies diverses, però, sobretot, es troben amb grans problemes a l'hora de resoldre la línia d'actuació que permeti l'assoliment d'aquests objectius i, curiosament, s'enfronten a l'avaluació, circumstància que no fa sinó posar en evidència que falla un dels principis bàsics del procedir didàctic: congruència entre objectius i avaluació. Donat que l'avaluació serà tractada per d'altres autors abordarem en aquesta ocasió les línies metodològiques, experimentades per un grup de professors d'ensenyaments mitjans, que han de possibilitar el llogre d'aquests objectius comunament acceptats.

Seguint un esquema clàssic en l'estudi dels elements del procedir didàctic: Objectius, Continguts, Mètodes i Avaluació (BAÑUELOS, 1984), ens centrarem en aquesta ocasió en l'anàlisi d'una proposta metodològica basada en els actuals Ensenyaments Mitjans, que pròximament passaran a formar part del Cicle Superior d'Ensenyament Obligatori, 12-16 anys, amb la Reforma Educativa.

Si bé aquesta proposta prendrà com a referència una pedagogia per objectius (PÉREZ, 1984) tant l'anàlisi com les propostes concretes de metodologia vers la independència de l'alumne poden ser vàlides, parcialment o total, per altre tipus de plantejaments pedagògics.

La lectura i anàlisi de les escasses publicacions o documents que tracten el

tema de l'Educació Física en aquests nivells educatius, així com l'intercanvi d'informació que sorgeix dels diferents col.lectius que estudien aquest mateix tema en els freqüents Congressos, Jornades Didàctiques, Cursos monogràfics, etc., organitzats a tal efecte, revela que la línia sobre la que s'està construint l'Educació Física per a aquests alumnes és la que pretén que en finalitzar els seus estudis obligatoris el subjecte estigui capacitat per a realitzar activitat física adequadament, tenint en compte que la nostra societat propiciarà la pràctica d'exercici físic.

Respon aquesta orientació de la matèria a una realitat que s'ha pretès oblidar durant molt de temps:

– *Estem parlant, en primer lloc, d'una assignatura que forma part del sistema educatiu, avui voluntari i en dates properes obligatori, i com a tal ha d'estar dotada d'objecte i contingut propi, contribuint amb això a l'educació integral del subjecte.*

La pèrdua de vista d'aquest punt de partença, la situació de l'activitat física en aquest context concret, provoca d'una banda la confusió tant en els responsables del Sistema Educatiu com entre els docents, inclosos els professionals de l'Educació Física, sobre quin és el paper d'aquesta assignatura en la formació de l'alumne, al temps que ha permès, juntament amb d'altres circumstàncies socials avui en vies de desaparició, que l'activitat física en el Sistema Educatiu sigui considerada com una activitat complementària, secundària, "assignatura maria" en definitiva, esbarjo de la resta de matèries.

Sense renunciar a allò que és vivencial, recreatiu, creatiu, complementari, etc., que aporta l'Educació Física, la seva presència en un sistema educatiu obligatori passa necessàriament per determinar l'objectiu i el contingut propi de la matèria. I això, per diferents raons –manca de professionals, recent incorporació al Sistema Educatiu, etc.– està encara sense precisar.

– *D'altra banda, com ja s'ha indicat, ens estem referint a un nivell concret d'aquest sistema educatiu: el futur "cicle superior d'ensenyament obligatori", dels 12 als 16 anys. Com a tal, aquest període té per a la nostra assignatura una altra referència de partença fonamental: estem en un cicle terminal*; és la darrera referència institucionalitzada i comuna per a l'individu en el terreny de l'activitat física. Com a tal cicle terminal ha de completar i concloure la línia iniciada en els nivelles anteriors.

Potser per això, com ja s'ha indicat, és cada dia més freqüent una línia comuna de treball, almenys pel que fa a Objectius Generals. En efecte, si observem els plantejats per a aquesta assignatura des de diferents posicions, inclos el Ministeri d'Educació i Ciència (MEC) no apreciarem diferències substancials entre ells. Vegem dos exemples concrets:

• El Seminari Permanent d'Educació Física de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de Saragossa, en el marc del qual sorgeix la proposta metodològica motiu de l'anàlisi, planteja una línia de treball que pot resumir-se en aquestes frases:

"... la qual cosa li permetrà, en un futur, no només realitzar exercici de forma adequada al seu nivell i característiques, sinó a més, observar i participar en el fenomen cultural que és avui l'esport amb esperit crític". (CHIVITE IZCO, M. i PÉREZ GOÑI, J.I., 1985).

En dates posteriors (CHIVITE IZCO, M. i PÉREZ GOÑI, J.I., 1987), (PÉREZ GOÑI, J.I. i altres, 1988) aquest plantejament s'ha concretat i formulat com segueix:

"Fomentar en l'alumne el gust i la necessitat de l'activitat física realitzada de forma racional, a fi i efecte que l'alumne sigui capaç de realitzar exercici físic de forma intel.ligent en acabar els ensenyaments mitjans."

• L'Ordre Ministerial (B.O.E. 23/9/87) que regula aquesta assignatura en els Ensenyaments Mitjans assenyala com a objectius generals, entre d'altres, els següents:

"Dotar a l'alumne, mitjançant l'activitat física, d'acord amb les seves capacitats, de tots aquells coneixements, hàbits i destreses que puguin ajudar a millorar la seva qualitat de vida".

"*Instruir-lo sobre el funcionament del seu propi cos i sobre els efectes de l'exercici físic sobre el mateix, la qual cosa el portarà a tenir consciència de la relació que existeix entre alguns aspectes de la salut i l'activitat motriu continuada*".

"... a més haurà de proporcionar als alumnes la informació necessària per a que puguin exercitar una actitud crítica davant el fenomen social, que avui representen les activitats físico-esportives, en els seus aspectes sociològics, culturals i econòmics".

En aquesta mateixa direcció segueixen les directrius del MEC a arrel del darrer document presentat per a l'Àrea d'Educació Física a les Jornades del RAC d'Educació Física, Gener 1989 a Sòria.

No són casos aïllats, són dos casos dels quals tenim notícia escrita i per això els hem de prendre com a referència. En realitat aquest és un plantejament de base comú a un gran nombre de professionals de l'activitat física, aquesta realitat ha pogut ser contrastada en els nombrosos Cursos i Jornades monogràfiques organitzades en els darrers mesos.

Un cop més, i podem extrapolar aquesta realitat a molts d'altres contextos que no tenen res a veure amb l'Educació Física, resulta relativament fàcil trobar similituds pel que fa al plantejament d'objectius generals.

Seguint amb l'esquema proposat al primer paràgraf *en parlar dels Continguts de l'assignatura en aquest període ens trobem que les diferències entre els diversos grups o entitats són significatives*, situació que, d'altra banda, sembla lògica donat que la selecció de con-

tinguts vindrà determinada no només per la necessitat que aquests possibilitin l'assoliment dels objectius proposats sinó que a més hauran de ser seleccionats en base al moment evolutiu de l'alumne, entorn social i cultural, etc.
Efectivament, si bé, d'una banda, és coneguda la necessitat de congruència entre els continguts i els objectius (que com acabem de veure són força semblants en la majoria dels casos); i, d'altra banda, que els continguts s'adaptin al moment evolutiu de l'alumne d(element també comú), donat que és necessari seleccionar una sèrie de continguts, a l'hora de fer-ho, el professor pren opcions ben diferents. Això és degut a que a la selecció dels mateixos s'han de respectar una sèrie de realitats com: aspiracions de l'alumne i, també, les limitacions materials (instal.lacions, material didàctic, entorn, etc.), (BLÁZQUEZ, 1988). No ens ha d'estranyar, doncs, que existeixi una enorme varietat en els objectius que es proposen per aquest nivell educatiu.
D'altra banda, els continguts o activitats que el professor selecciona poden tenir un tractament molt diferent. Pensem, per exemple, com n'és de diferent la condició física utilitzada per a millorar el rendiment de l'alumne (per a respondre a l'objectiu: "millora de la condició física de l'alumne"), de la condició física utilitzada perquè l'alumne sigui capaç de fer exercici correctament (com a resposta a l'objectiu: "que l'alumne sigui capaç d'utilitzar l'activitat física de forma correcta per a la seva salut i benestar"). En la mateixa línia, existeixen notables diferències en el tractament de l'Esport, –contingut de gran significat social i que en un futur immediat pot monopolitzar l'Educació Física– donat que un mateix esport: futbol, bàsquet, etc., pot portar-nos a resultats molt diferents –oposats a vegades– segons siguin utilitzades les seves variables internes (PARLEBAS, 1986).
No insistirem, per tant, en aquest tema. Si ho hem fet, ha estat, precisament, per a restar-ne importància, una mica en contra de determinats corrents que cada dia prenen més rellevància a l'Estat, i tracten d'imposar un o altre tipus de continguts en el Sistema Educatiu, en la nostra opinió, influenciats excessivament per l'ascendència social d'aquest contingut.

Línies metodològiques generals

Com s'indicava al començament, és en aquest moment i en l'avaluació quan apareixen diferències substancials entre les diferents propostes per a aquest cicle de 12-16 anys, si bé, en la base –els objectius–, les diferències són, a vegades, inexistents. Efectivament, en augmentar el grau de compromís amb els objectius proposats sorgeixen, cada cop amb més claredat, les diferències existents, difícils d'observar en un objectiu general, per exemple. Els mètodes exigeixen ja, una presa de decisió més compromesa que els continguts i l'avaluació, en darrer terme, serà el contrast que evidenciarà el grau de similitud entre uns plantejaments i altres.
Si entenem com a "mètode" els procediments utilitzats per assolir els objectius proposats, podria justificar-se aquesta diversitat donat que cada professor utilitzarà diferents procediments en funció dels alumnes, mitjans materials, entorn, etc.
Tanmateix, a aquesta diversitat enriquidora i, per tant, positiva, se n'ha d'afegir una altra, possiblement més present que l'anterior, que sorgeix, amb tota probabilitat, de la manca d'integració real d'aquesta nova línia de treball en els professionals. Pel que fa a això, haurem d'assenyalar que, com tot plantejament nou, aquest ha de ser acceptat, en primer lloc, per tal que posteriorment es generi una crisi d'adaptació i finalment s'integri de forma real.
Recorrem altre cop a la referència obligada de l'Educació Física en aquest nivell educatiu: les línies marcades recentment pel Ministeri d'Educació Física i Ciència (BOE 23/9/87), els paràgrafs inicials de les quals diuen:

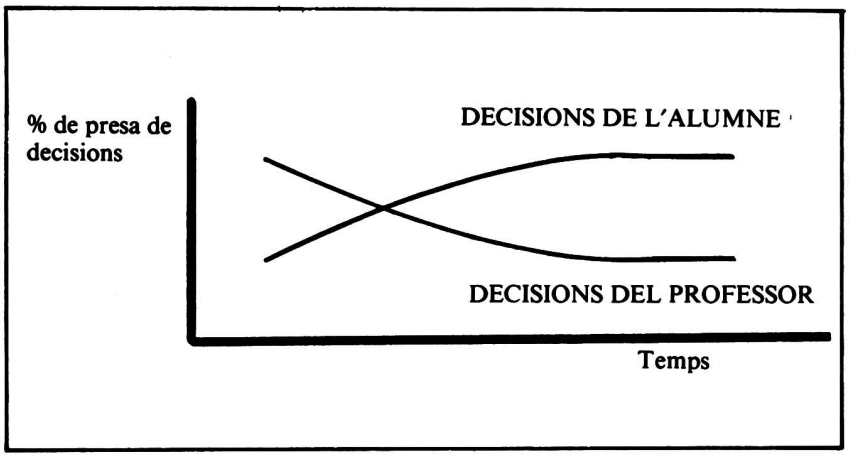
"En propugnar per a aquesta àrea una metodologia activa cal entendre-la com quelcom més que l'activisme motor, al qual ha d'integrar, haurà de fomentar progressivament actituds de reflexió i anàlisi del procés d'ensenyament que portin a l'alumne a conèixer els objectius cap on s'orienta l'esmentat procés, donant-li opció a exercitar la seva responsabilitat mitjançant la presa de decisions.
Es procurarà que tota tasca tingui ple significat per a l'alumne, tant per a la seva estructura cognitivo-motriu, com per als seus propis interessos i motivacions. Es facilitarà a més, una visió integradora de l'assignatura mitjançant activitats i enfocaments multidisciplinars, prenent com a punt de partença la realitat motriu de l'individu".

Heus aquí, des del nostre punt de vista, un plantejament progressista a nivell metodològic, amb el qual coincidim força com a col.lectiu (CHIVITE i PÉREZ, 1987). És més, a tenor del que s'ha observat en diferents col.loquis, taules rodones, etc., és un plantejament plenament acceptat per molts professionals.
Però, ¿es correspon això amb la realitat? La nostra resposta si bé no és negativa ha de deixar entreveure, com a mínim, que no sempre és així. A classe sembla que s'utilitzen més aviat els sistemes "tradicionals", és a dir, que com a norma general i en el millor dels casos, les propostes són del tipus *ensenyament mitjançant instrucció directa* per a continguts com esports, condició física, jocs, etc., i *l'ensenyament mitjançant la recerca o descoberta* per a les habilitats bàsiques, activitats d'expressió i sensibilització, etc. (MOSSTON, 1982), (BONE, 1989). I això

malgrat que es parteix d'objectius comuns.
Això és degut, possiblement, insistim, a una manca d'integració real dels objectius proposats, donat que difícilment, i d'això en parlarem en els següents apartats, aquests podran aconseguir-se amb plantejaments metodològics "tradicionals".
A més, incideix en això el fet que amb freqüència arriben a mans del professional valuoses reflexions sobre el que s'ha de fer o deixar de fer a les sessions d'Educació Física en els nostres Centres; propostes de treball brillants que capten fidels adeptes. Per contra, és menys freqüent trobar descripcions –i menys anàlisis– de les mateixes, sobre com dur-les a terme.
En aquest context, la proposta metodològica que ara concretem, després d'alguns anys d'experimentació, i que sorgeix en el marc del Seminari Permanent d'Educació Física de l'ICE de Saragossa, pot servir per a completar una proposta d'Educació Física per aquest cicle terminal educatiu basada en: "Fomentar en l'alumne el gust i la necessitat de l'activitat física realitzada de forma racional, a fi i efecte que l'alumne sigui capaç de realitzar exercici físic de forma intel.ligent en acabar aquest cicle" (CHIVITE i PÉREZ, 1987).

1. Principi metodològic bàsic: recerca de l'autonomia de l'alumne

Un objectiu com el de l'enunciat implica una participació de l'alumne cada cop més activa i responsable que no es pot assolir sinó és donant-li la possibilitat de prendre decisions en el procés d'ensenyament, a costa, naturalment, d'una progressiva desaparició del professor com a font única d'informació i decisió.
És per tot això, que la tesi bàsica que fonamenta aquest plantejament metodològic és la del *creixement pausat però constant, en el procés d'autonomia de l'alumne.* Gràficament es pot expressar de la següent manera:



Des d'uns estadis inicials en els quals la major part de decisions són preses pel professor, fomentarem que sigui l'alumne qui vagi agafant més protagonisme en les decisions. Un plantejament didàctic d'aquest tipus acompleix dues premises educatives fonamentals:

- D'una banda, obeeix a una sèrie de principis pedagògics bàsics que es poden resumir així: *"ensenyament per a un millor coneixement d'un mateix, ensenyament actiu i ensenyament emancipatori" (BAÑUELOS, 1984).*
- D'altra banda, donar resposta a la necessitat que l'alumne sigui tècnicamente capaç de realitzar la seva activitat física de forma correcta.

És evident que el principi d'emancipació progressiva no és patrimoni exclusiu d'aquestes edats, o no ho hauria de ser, però és, sens dubte, una premisa que agafa vigència en un període terminal com el nostre.
D'altra banda, a la pràctica hem comprovat que és un mecanisme que atrau profundament als nostres alumnes de B.U.P., camp en el qual aquestes línies o propostes han estat experimentades (PÉREZ, 1988). No podem oblidar, que el nostre alumne està immers en un període evolutiu en el qual es produeix una progressiva independència i autoafirmació. Això serà possible, fonamentalmente, gràcies a importants avenços en el terreny afectiu i cognitiu que fan factible i desitjable qualsevol proposta d'autogestió.
Ara bé, cometria un greu error qui donés per suposat que atès que el procés de maduració de l'alumne li permet accedir a determinats nivells o estructures cognitives, afectives o psicomotores, i en concret en el camp cognitiu als nivells d'aplicació, anàlisi, etc. (B. BLOOM, 1972/73), serà capaç d'utilitzar-les en el camp de l'activitat física. Només si l'alumne és estimulat per posar en joc aquestes estructures o nivells en el nostre camp: l'exercici corporal en totes les seves facetes, serà capaç d'aplicar-los amb èxit a l'hora de realitzar la seva activitat física.
Efectivamente, de la mateixa manera que tots sabem que la maduresa psicomotora no implica en cap moment nivells alts de percepció, decisió o execució motora, excepte que el subjecte sigui entrenat –estimulat– per a això, podem afirmar que l'alumne no té perquè ser capaç d'aplicar a l'Educació Física els seus avenços en d'altres camps si no n'és estimulat. Per contra,

si en la realitat quotidiana de la classe els alumnes són sotmesos a processos inferiors d'identificació amb l'activitat física, o d'aprenentatge a nivell cognitiu i psicomotor mitjançant mètodes directius, estem propiciant comportaments i actituds futures d'aquest tipus (futura dependència excessiva del professor, director d'activitat, ciutadans "passius" en la pràctica física subjectes a modes i directrius no sempre ben orientades), negant tota possibilitat que l'alumne apliqui els seus avenços, la seva maduresa, en el camp de l'activitat física.

Imaginem, per un moment, com n'és d'anacrònic, pel que fa a l'Educació Física, que l'alumne rebi un ensenyament on jugui un paper totalment passiu, o que tractem tímidament que l'alumne memoritzi o, en tot cas, comprengui determinats sistemes d'entrenament de la condició física, quan les seves estructures a nivell cognitiu, en aquest període evolutiu, li permeten no només comprendre'ls sinó, fins i tot, aplicar-los i valorar-ne els resultats.

Naturalment aquest principi bàsic d'emancipació comporta un compromís fonamental per a l'èxit final: *convèncer a l'alumne que és necessari que al mateix temps que va creixent en la seva capacitat de presa de decisions, ha d'anar progressant paral.lelament en la seva responsabilitat de treball eficient.* I és a partir d'aquest principi d'on sorgeix la necessitat que l'alumne tingui un coneixement previ de la situació, un plantejament concret de treball per la seva part, i un control final del mateix. Ens estem referint a que l'alumne ha d'*aprendre a fer exercici.*

2. Aprendre a fer exercici físic fent exercici físic

El plantejament bàsic tradicional de la nostra assignatura que perseguia fonamentalment i prioritària una millora del rendiment motor de l'alumne deixa, a partir d'aquest moment, de ser prioritari. Aprendre a fer exercici, a utilitzar-lo en funció de les necessitats i interessos de cadascú pren, per contra, gran importància, tenint en compte que es pretén una presa de responsabilitat eficaç per part de l'alumne.

Al mateix temps sembla conseqüent establir la pràctica, la vivència, com element fonamental del treball a les classes d'Educació Física, sempre i quan existeixi una actitud reflexiva entorn d'aquesta pràctica i no un mer comportament executor en el sentit d'acte motor.

D'altra banda, hom pot afirmar que l'aprés com a conseqüència de l'experiència personal queda millor enregistrat, i en el cas de l'Educació Física és més real, al temps que el que s'ha adquirit mitjançant un grau suficient de coneixement, comprensió, anàlisi, síntesi i avaluació (B. BLOOM, 1972/73) afirma en l'educand un nivell de racionalitat i fins i tot de posicionament afectiu clarament desitjable.

No és banal mencionar aquest principi metodològic bàsic de la didàctica de l'Educació Física. Desgraciadament, és freqüent trobar experiències en les quals el plantejament d'objectius com el que hem enunciat aquí, ha desplaçat la pràctica, en el nostre cas la pràctica d'activitat física, a favor de la teoria en percentatges no desitjables. Això és, des del nostre punt de vista, un error, bé de concepte, bé d'estratègia, o potser, simplement, una fase d'ajust a aquest nou plantejament que, insistim, ha de prendre com a referència continuada la vivència pràctica, per part de l'alumne, de l'activitat física conscienciada.

És també necessari insistir en això perquè, amb freqüència, aquests tipus de plantejaments, analitzats superficialment, condueixen a la creença errònia que hom pretén fer de l'Educació Física una assignatura teòrica, semblant a la resta. En contra d'aquest tipus de creences o procediments *la progressiva independència de l'alumne possibilita a mig termini, en el mateix cicle educatiu, un major temps de pràctica per a aquest i una major identificació amb aquesta per part de l'alumne.*

3. Estructurar el desenvolupament dels continguts en base al principi d'emancipació progressiva de l'alumne

Els objectius marcats per a la nostra assignatura determinen que la línia general de treball pugui definir-se com a progressió en la presa de responsabilitats per a l'alumne, qui al final, si s'assoleix l'objectiu previst, ha de ser autònom en la nostra assignatura. I això en resposta al principi bàsic de progressiva independència ja esmentat.

Naturalment aquest no és un procés que es doni espontàniament, sobretot si hom té en compte que una de les crítiques més freqüents vers l'entorn educatiu i cultural de l'alumne és precisament que se'l tracta i es comporta com un element "passiu" en el procés educatiu. La presa de decisions de l'alumne ha d'exercitar-se de forma continuada i progressiva. És aquest un principi bàsic en l'eficiència de l'ensenyament: *Procurar el major temps de treball sobre la tasca a aprendre* (M. PIERON, 1988). Per a això s'han utilitzat dues estratègies que s'apliquen simultàniament, bé que de forma diferent en cada Unitat Didàctica o Bloc Temàtic.

A) D'una banda s'estructuren entorn d'un procedir didàctic comú per a tots que es pot descriure esquemàticament així:

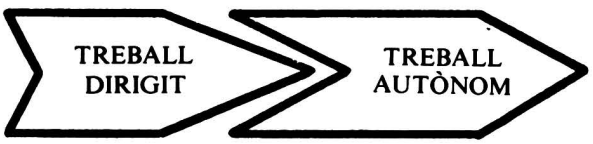
1ª part: "fase directiva". El professor, en un sistema força tradicional de classe, imparteix l'assignatura i dóna les bases de treball futur, *la fase autònoma*, a l'alumne.

En aquesta primera fase, de duració

variable en funció de la complexitat del tema, la tasca fonamental del professor és estructurar el tema de treball, analitzar a la pràctica els principis bàsics de treball i sistemes més adequats, etc. L'alumne, per la seva banda, prepararà amb l'ajut del professor el treball que realitzarà a la segona fase.

2ª part: "fase autònoma". L'alumne pren decisions de forma progressiva i conscient, programa, realitza, controla, etc., el seu propi treball, en la majoria dels casos a nivells molt bàsics o genèrics. El professor, d'altra banda, a més de col.laborar en tot el procés d'anàlisi i planificació del treball, supervisa el treball i procura un coneixement de resultats continu sobre la previsió, realització i control del treball, sempre en base als principis, sistemes, etc., estructurats de forma pràctica a la *fase dirigida.*

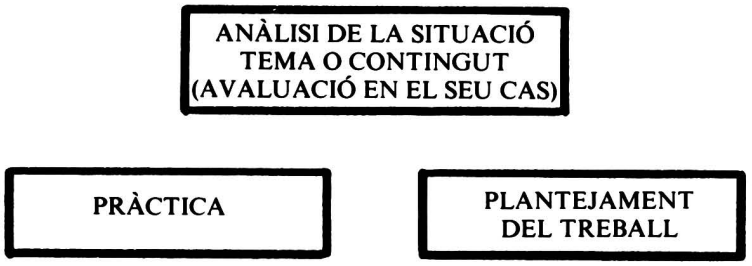
Com hom pot suposar es tracta de fases de treball perfectament diferenciades, bé que íntimament relacionades entre si, que es donen en el temps sense ruptures o canvis bruscos que provocarien una fase d'adaptació fàcilment evitable si a la fase dirigida l'alumne ja inicia la seva presa de decisions; gràficament es pot expressar així:



Al mateix temps i respectant sempre una progressió en el traspàs de la presa de decisions del professor vers l'alumne, la duració i la importància d'aquestes fases varia amb els anys.

A les primeres unitats del primer curs, l'alummne amb prou feines planteja treballs autònoms i quan ho fa és sobre temes molt concrets, en els cursos finals l'alumne pren pràcticament tota la responsabilitat assumint el professor un paper de coordinador d'iniciatives.

B) D'altra banda, en la recerca d'un procedir lògic en els plantejaments de l'alumne, comú a d'altres assignatures i situacions, es procedeix de forma sistemàtica en base al següent esquema:



Aquest procedir universal de treball és el que pretenem que utilitzi el nostre alumnat a l'hora de realitzar exercici físic, al mateix temps, insistim, que serveix per a establir un patró de treball vàlid per a d'altres situacions.

En conseqüència amb tots els plantejaments anteriors, no és vàlid que en un moment donat *–avaluació–* exigim que actui d'acord amb aquest procedir, sinó que prèviament haurà d'estar present tant en el seu treball com en els plantejaments del professor.

Citem alguns exemples pràctics: el professor haurà d'ajustar els seus plantejaments de treball pràctic a aquest esquema i fer-lo veure a l'alumne; l'alumne haurà d'actuar justificant la seva proposta (anàlisi) i controlant el seu treball, etc.

Aquesta és una estratègia que demanarà al professor uns plantejaments de treball exigents i elaborats, a canvi, l'alumne viurà conscientment les seves pràctiques, al temps que té possibilitats de desenvolupar el seu esperit crític basat en un procedir lògic: anàlisi prèvia, pla de treball, treball, anàlisi final.

4. El grau d'autonomia de l'alumne, instrument d'avaluació dels objectius

Conegut l'objectiu proposat és comprensible que el desenvolupament curricular ha de tenir un tarannà d'*increment progressiu en el grau d'autonomia que s'ha d'oferir a l'alumne*, en coherència amb el que s'ha establert, ja que només si l'alumne és capaç d'obrar de forma autònoma i, per tant, capaç, al seu torn, de raonar les seves pròpies decisions, estarem en condicions de valorar el llogre o no del nostre objectiu.

Les possibilitats de comprovar la consecució o no d'aquest objectiu final –*"que l'alumne sigui capaç de realitzar exercici físic de forma intel.ligent en acabar aquest cicle educatiu"*–, entès al peu de la lletra, són molt remotes, ja que el seguiment dels nostres alumnes un cop han abandonat el centre és difícil.

Conscients d'aquestes limitacions cerquem solucions parcials que ens aproximin vers el control d'aquest objectiu final. Es tracta que a les classes po-



guem apreciar el grau d'autonomia dels alumnes. L'estructura dels temes en base a les dues fases esmentades a l'apartat anterior: *"fase dirigida" "fase autònoma"*, permet una contínua valoració de la consecució d'aquest objectiu en la fase de *"treball autònom"* ja que en aquesta es pot comprovar el nivell d'independència assolit en els diferents temes.

No és, evidentment, l'únic element d'avaluació, però en conseqüència al plantejament presentat sí serà prioritari. Tampoc entrarem en un desenvolupament tècnic del procés d'avaluació ja que, com s'ha indicat a la introducció, aquest tema serà tractat per un altre autor en aquest mateix número. Només insistirem en la idea que un cop més els sistemes clàssics d'avaluació de l'assignatura: test de condició Física, Habilitats Bàsiques i Específiques, etc., han de ser revisats i compartir protagonisme amb d'altres instruments d'avaluació ben diferents: plans de treball, capacitat d'anàlisi, qüestionaris de valoració del treball, etc.

5. Instruments de treball

Naturalment, el procedir que pretenem exigeix la utilització d'una sèrie d'instruments no habituals per a l'alumne a les classes d'Educació Física. Ens ocuparem en aquest darrer apartat d'aquells la missió dels quals és atendre amb la garantia suficient els objectius vinculats a l'àmbit cognitiu principalment, ja que considerem que la resta d'objectius poden ser suficientment atesos a partir del plantejament de continguts o a través de les alternatives metodològiques precises, al temps que són aquests els que poden resultar més allunyats d'altre tipus de plantejament i que, tanmateix, són fonamentals pel nostre.

- *Explicacions teòriques i apunts.* Amb aquests pretenem cobrir tot el referent als nivells de *coneixement i comprensió* de l'alumne. En un principi vàrem ser partidaris que fossin els propis alumnes els que prenguessin i construïssin els seus propis apunts però actualment estem més en la línia d'oferir-los-els des del Seminari i que siguin ells els que s'encarreguin de complementar-los amb les seves aportacions, contrastar-los a partir de les experiències de les sessions de classe o d'altre tipus, etc. La utilització coordinada d'ambdós ens ha permès reduir al màxim el temps de classe dedicat a explicacions.
- *Treballs realitzats pels alumnes.* En cada bloc temàtic instem als alumnes que realitzin algun treball sobre les estructures ja conegudes. El treball consisteix en una *anàlisi del tema sobre el qual l'alumne o grup treballarà a la fase autònoma i un programa d'entrenament.*

Amb aquests treballs hom pretén valorar el grau de coneixement pràctic que l'alumne ha obtingut al llarg del treball de la Unitat Didàctica en qüestió, basant-nos, principalment, en la seva *capacitat d'anàlisi i d'aplicació.* En la mesura que l'alumne es troba en cursos superiors i, per tant, el seu grau d'autonomia és major, l'exigència també és superior, proposant-li tasques que impliquin cada vegada més dificultat, principalment pel que fa a solucionar major nombre de problemes.

Existeixen d'altres instruments com les fitxes de control, fitxes de classe, etc., però aquests són més habituals i comuns a d'altres plantejaments.



BIBLIOGRAFIA

ALGARRA, J.L.; BONE PUEYO, A.; CONTRERAS, A.; PÉREZ GOÑI, J.I. i altres: *Bases para una nueva Educación Física.* Edit. CEPID. S.L., Saragossa, 1989.

ARNOLD, R.; BARBANY, J.L. i altres: *La Educación Física en las Enseñanzas Medias. Teoría y Práctica.* Edit. Paidotribo, Barcelona, 1985.

BLOOM, B.: *Taxonomía de los objetivos educativos.* Edit. Marfil, Tomos I y II, València, 1972/73.

CAGIGAL, J.M.: *Deporte, pulso de nuestro tiempo.* Edit. Nacional, Madrid, 1972.

CHIVITE IZCO, M.; PÉREZ GOÑI, J.I.: *Didáctica de la Educación Física. Análisis de una experiencia concreta en BUP.* Treballpresentat a "V Premios Giner de los Ríos" convocats pel MEC, 1987.

DELGADO, M.A.: *Estudio comparativo de taxonomías del ámbito psicomotor.* Sense editar, Granada, 1984.

ESCUDERO MUÑOZ, T.; CHIVITE IZCO, M.; PÉREZ GOÑI, J.I. y otros: *Los alumnos de BUP y COU. La Educación Física y el Deporte.* Edit. ICE, Saragossa, 1985.

HARROW, A.J.: *Taxonomía del ámbito psicomotor.* Edit. Marfil, València, 1978.

LAFOURCADE, P.: *Evaluación de los aprendizajes.* Edit. Cincel, Madrid, 1977.

LEIF Y DELAY: *Psicología y educación del adolescente.* Volum I, Edit. Kapelusz, Buenos Aires, 1971.

MACCARIO, B.: *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pedagogie des APS.* Edit. Vigot, París, 1986.

MARTÍNEZ, V.; HERNÁNDEZ, J.L.: *Educación Física en 1º de BUP.* Edit. Paidotribo, Barcelona, 1988.

MEC. *O.M. de 18 de Septiembre de 1987 (BOE 23/9/87).* Ordre on es regula l'ensenyament de l'EF a BUP i FP.

MEC, SERVICIO DE INNOVACIÓN.: *Área de Educación Física.* Document d'ús intern entregat a les "Jornadas del RAC de Educación Física de Soria", 1989.

MOSSTON, M.: *La enseñanza de la EF.* Edit. Paidós. Buenos Aires, 1982.

PARLEBAS, P.: *Eléments de sociologie du sport.* Edit. PUF, París, 1986.

PÉREZ GOÑI, J.I.; GLARIA, J.; LÓPEZ BAILO, J.; OIZ FRANCES: *Utilización del apoyo documental escrito en la Educación Física de las Enseñanzas Medias.* Comunicació presentada al "III Congreso Gallego de la EF". Edit. INEF de la Coruña, 1988.

PÉREZ GOÑI, J.I.; CHIVITE, M.; GLARIA, J.; LÓPEZ BAILO, J.; OIZ FRANCES i altres: *Hacia una Educación Física en las Enseñanzas Medias.* Comunicació presentada a "Jornadas de Experiencias Docentes de EGB y EE". MM. Edit. CEP, Pamplona, 1988.

PÉREZ GOÑI, J.I.; CHIVITE, M.: *Bases para una taxonomía de objetivos de la Educación Física,* Aspectos didácticos de Educación Física 1. Edit. ICE, Saragossa, 1985.

PÉREZ GOÑI, J.I.; MUÑOZ, E.; OLIVERA, J.; SÁNCHEZ, M.; SAINZ, R.: *"El libro de texto en la Educación Física de las Enseñanzas Medias".* Aspectos didácticos de Educación Física. Edit. ICE, Saragossa, 1988.

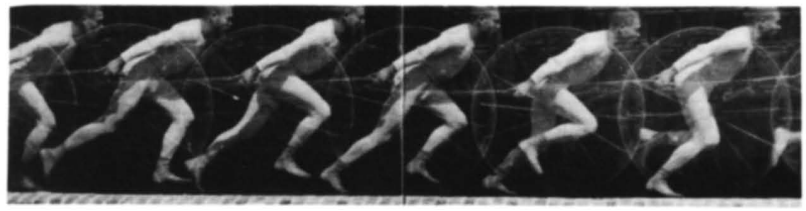
PETROVSKI, A.: *Psicología evolutiva y pedagogía.* Edit. Progreso, Moscú, 1980.

PIAGET, J.: *Psicología y Pedagogía.* Edit. Ariel, Barcelona, 1977.

PIERON, M.: *Didáctica de las Actividades Físicas y Deportivas.* Edit. Gymnos, Madrid, 1988.

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F.: *Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte.* Edit. Gymnos, Madrid, 1984.

TENBRINK, T.D.: *Evaluación. Guía práctica para profesores.* Edit. Narcea, Madrid, 1981.



L'ANÀLISI DE LA INTERACCIÓ A LES CLASSES D'EDUCACIÓ FÍSICA

Miguel Ángel Delgado Noguera, Professor Titular de Didàctica de l'Educació Física de l'INEF de Granada

L'ensenyament, per als seus professionals, consisteix, fonamentalment, en dissenyar ambients o situacions de treball pels alumnes, conduint l'activitat, de manera que vagi desenvolupat el curriculum, al temps que omple la vida escolar de forma ordenada, guiats per una intencionalitat (GIMENO, 1988). Precisament, a partir del disseny de les situacions de treball es produeix la conducció de l'activitat i la interacció didàctica.

Si volem plantejar que l'ensenyament de l'Educació Física (en conseqüència la Didàctica de l'Educació Física) sigui científic i crític, és necessari que ens apropem, amb la major precisió possible, a la realitat, a la praxis d'allò que succeeix quan ensenyem. Per això és fonamental analitzar la nostra pràctica, realitzar una anàlisi de l'ensenyament de l'Educació Física.

En aquest sentit ens ajudarà l'anàlisi de la interacció a les classes d'Educació Física.

El concepte d'interacció fa referència a algun tipus de relacions entre variables. A la classe d'Educació Física es donen una sèrie de relacions i intercanvis de tota mena que convé descriure i analitzar per explicar què hi succeeix i predir els fenòmens que es produeixen en el procés d'ensenyament –aprenentatge– de l'Educació Física.

La conducta docent, per la seva pròpia naturalesa, es dóna en un context d'interacció social (FLANDERS, 1970). Els actes que es realitzen a la funció docent condueixen a contactes recíprocs entre el professor i els alumnes. L'ensenyament no és altre cosa que aquest intercanvi entre professor-alumne.

La interacció didàctica (hom sobreentén que dintre del sistema educatiu, de la interacció educativa) és l'acció recíproca que mantenen, almenys, dues persones amb el propòsit d'influir-se positivament. És la relació que manté el professor davant el grup d'alumnes i l'acció directa que desenvolupen entre si.

Particularment considero que es donen tres nivells d'interacció: la interacció de tipus tècnic, la interacció de tipus afectivo-social i la interacció de tipus organitzatiu dels alumnes (DELGADO, 1988).

Quan ens plantegem de realitzar una observació i una anàlisi de la interacció en una classe d'Educació Física, les qüestions fonamentals que hem de considerar són les següents:

- Establir les categories d'anàlisi que hem de seguir. Què hem d'observar?
- Determinar criteris de classificació.

Haurem determinat amb aquest dos punts el sistema de categories-analitzadors i, amb això, determinat quin sistema de classificació hem d'utilitzar, ordenar, organitzar, entendre, controlar, tractar, intervenir sobre la classe objecte de la nostra anàlisi.

- Definir unívocament les categories.
- Entrenar o homogenitzar els observadors.

Aquestes decisions prèvies de l'estudiós, l'investigador, l'analista de l'ensenyament, no són innòqües ja que en funció del que decidim observar, com observar, etc., indicarà els nostres interessos previs personals, el nostre enfocament respecte de l'ensenyament i en quin paradigma d'investigació ens posicionem. Cap anàlisi de la pràctica escolar és innocent donat que "cap cervell és verge ni de teoria ni de praxis ni d'interessos previs" (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1988).

Dintre de l'anàlisi de la classe d'Educació Física el primer que interessa és decidir quin aspecte de la interacció didàctica ens interessa. ¿La interacció

Tècnica? I dintre d'aquesta, ¿la interacció verbal?, la interacció social?, ¿la interacció afectiva? Heus aquí la primera qüestió clau a contestar.

Una altra decisió que hem de prendre és si la nostra observació i anàlisi es centraran en els comportaments docents observables o en els processos mentals (no directament observables) que es donen en els comportaments del professor.

A més de les anàlisis dels comportaments docents, discents i de la seva interacció, és a dir, dels comportaments observables a la pràctica de l'ensenyament, existeixen d'altres possibles anàlisis i diagnòstics de la intervenció docent a través dels processos mentals i de les decisions dels professors i a través dels processos mentals dels alumnes durant el seu aprenentatge. També existeixen d'altres anàlisis de la classe amb plantejaments ecològics d'investigació sobre la mateixa.

Dintre dels estudis i investigacions dels comportaments observables són clàssics els estudis de M. Pieron (recordem el llibre publicat per aquest autor en castellà, titulat "*Observación e investigación. Enseñanza de las actividades Físicas y Deportivas*", 1986). Seguint aquesta línia d'investigació tenim a autors com Siedentop (1979), Cheffers (1973), Anderson (1980), etc. Tots segueixen el paradigma d'investigació predicció –producte i procés– producte, enclavats dintre d'un corrent quantitatiu.

Pel que fa a l'estudi dels processos mentals i decisions dels professors podem considerar en Educació Física treballs com els de Sherman (1983), Hoffman (1983) i Placek (1983). Seguint aquest corrents s'ha celebrat recentment un Simposi Internacional sobre "Pensamiento y toma de decisiones" a la Rábida, 1986. Alguns autors espanyols estan seguint aquesta línia d'investigació: L.M. Villar Angulo i C. Marcelo. És una línia que, a l'ensenyament de l'Educació Física, s'està iniciant a Espanya. Tenim referències del treball de J. Devis la comunicació del qual es presentà al "Congreso Internacional de la A.I.E.S.E.P." celebrat a Madrid, 1988, sobre aquest tema i els treballs que a l'INEF de Granada estem seguint a l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física (DELGADO, M.; VILLAR, F., 1987)

Els pensaments, actituds i processos de presa de decisions són indirectament induïts des dels informes escrits; les observacions presencials i els documents en vídeo analitzats en diferit.

A més de les observacions, serà precís introduir tècniques específiques de descoberta sobre la fonamentació de les actuacions dels professors (en la rutina, la imitació o en la innovació, etc.) tècniques d'estimulació del record, del pensament en veu alta i d'altres. També a través de documents escrits –demanats tant a professors com a alumnes– sobre els quals aplicarem l'anàlisi de contingut corresponent.

Amb aquesta anàlisi de l'ensenyament comprendrem millor el comportament del professor i de l'alumne ja que així hom podrà indagar les causes, origen d'allò que s'ha realitzat, en base a allò que hom pensa, desitja o decideix cada integrant de la vida a l'aula i de la interacció didàctica.

¿Què pensa el professor d'Educació Física a la fase de planificació i, en conseqüència, quines decisions pren?, ¿pot servir per a comprendre millor com actua a l'aula i, al mateix temps, analitzar si eren adequades les decisions pre-actives preses? El camp d'investigació que s'obre en aquesta àrea és important per a conèixer els pensaments, creences i decisions dels professors d'Educació Física.

De la mateixa manera aquesta línia d'investigació té altres àrees com la intervenció didàctica, les decisions interactives i la pròpia interacció didàctica.

No podem oblidar que per mitjà dels alumnes, responsables dels productes en els quals aquests són avaluats i de l'anàlisi dels processos mentals provocats en els alumnes, es pot avaluar l'actuació del professor (FERNÁDEZ PÉREZ, 1989).

En la formació dels professors, l'anàlisi de la interacció didàctica a la classe i a la planificació de la mateixa, seguint l'estudi dels processos de pensament i les decisions dels professors novells, farà que adoptin una activitat reflexiva i crítica respecte de la seva actuació, tant des de la seva pròpia reflexió com a partir de la intervenció dels seus professors-tutors que els orienten durant les pràctiques docents.

Com podem observar, l'interès de l'anàlisi de l'ensenyament no pot estar merament en la descripció i el diagnòstic del que succeeix a la classe d'Educació Física (per exemple, tenir moltes dades sobre la realitat del que succeeix a la classe d'Educació Física, si es donen molts o pocs "feedback" o si la participació de l'alumne és minsa o gran). L'anàlisi ha d'estar al servei de la millora de la nostra classe, si no es convertiria en un excel.lent banc de dades però no aportaria res a la millora de la qualitat de l'ensenyament de l'Educació Física.

Per tot això, l'anàlisi de l'ensenyament ha d'apropar-se a allò que suposa un canvi en el pressupost epistemològic i donar prioritat a allò peculiar, qualitatiu i idiogràfic (paradigma ecològic). També s'ha d'apropar a l'estudi de les interaccions a nivell social mitjançant estudis de la topologia sòcio-gràfica (anàlisis sòcio-mètriques sobre atraccions, rebuigs, autoconcepte, etc.). Igualment el sondeig ha d'anar sobre els nexes afectius, és a dir, sobre les interaccions afectives a la classe. I, finalment, es tractaria d'identificar els processos mentals i les decisions que afecten la interacció didàctica.

Tot això ens apropa a un tipus d'investigació qualitativa que, òbviament, no rebutja l'aportació indubtable de la investigació quantitativa, racionalista.

Dintre d'aquesta investigació qualitativa, la investigació a l'aula és una forma de millora de la qualitat de l'ensenyament del professor, que assumeix el docent que està disposat a canviar i que investiga, des de la praxis, la seva actuació com a ensenyant.

L'aula és important, no com a receptora d'investigacions sinó que també és origen d'interrogants d'investigació propis.

D'entre els instruments i tècniques d'investigació qualitativa i d'anàlisi de la classe més importants podem considerar els següents:

- els diaris;
- l'anàlisi de documents;
- fotografies;
- enregistraments àudio/vídeo;
- entrevistes;
- observacions;
- qüestionaris;
- notes de camp;
- estudi de casos.

En aquestes tècniques coincideixen autors com Elliot, Jack Sanger, David Hopkins, Rob Walker i Carlos Marcelo.

A més, aquests investigadors consideren d'altres tècniques com el Comentari en viu, la Triangulació i l'Informe analític (Elliot), Amagatzament immediat de dades, Tècnica de les "dosis homeopàtiques", Reunions en equip (Sanders), Anàlisis sòcio-mètriques (Hopkins), Auto-observació del professor, Tests estandaritzats de diagnòstic (Walker), Captació de l'estratègia, Model de lent, Plans escrits, Pensar en veu alta, Estimulació del record, Repertori de graella de Kelly i estudis etnogràfics (Marcelo).

No coneixo un estímul més poderós per a la professionalització interna (auto.percepció professional positiva) dels docents, condició *sine qua non* per a la professionalització sociològica externa, que aquesta auto-percepció dels professors com investigadors permanents de la seva pròpia pràctica, reflexionada críticamente i creativa (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1988).

L'anàlisi de la classe que produeix el propi professor mitjançant la reflexió en l'acció i a través d'un ensenyament crític és el millor mitjà de perfeccionament i de millora de la qualitat de l'ensenyament.

L'anàlisi de l'ensenyament ha marcat el corrent de les investigacions d'aquests darrers anys. En primer lloc, perquè hom sentia la necessitat de desmitificar el costat màgic de la relació educativa i, a més, perquè els formadors dels professors volien inspirar-se en dades científiques per a assegurar a la seva missió tot el crèdit que aquesta reclama (POL DUPONT, 1984).

La classe és un lloc privilegiat d'investigacions de tota mena, obre i ens fa descobrir milers de perspectives...

Com a compendi del que s'ha escrit podem concloure dient:

1. La importància de l'anàlisi de la interacció didàctica és decisiva com a mitjà per a millorar la qualitat de l'ensenyament de l'Educació Física.
2. La rellevància de l'anàlisi de l'ensenyament en la formació i perfeccionament del professor d'Educació Física i Esports és inqüestionable.
3. L'anàlisi de l'ensenyament dels percentatges de temps dedicats a una funció o competència docent ens servirà de diagnòstic en relació al tipus d'Estil d'Ensenyament que està utilitzant un professor al qual analitzem.
4. És necessari preparar supervisors que coneguin els sistemes d'anàlisi de la classe i que serveixin d'ajut al professional docent.
5. No basar la nostra anàlisi només en mesures directes i observables. Utilitzar conjuntament amb d'altres tipus de tècniques d'anàlisi que hem esmentat.
6. Analitzar la interacció des d'una perspectiva més qualitativa i interpretativa.
7. Considerar les dimensions cogniti-



ves, sociològiques i afectives de la interacció de la classe d'Educació Física.
8. Resaltar la importància de l'ús del vídeo per a facilitar l'anàlisi de la interacció i com a auxiliar a l'ensenyament i formació dels nous professors.
9. Importància de les anàlisis reflexives i crítiques de la pròpia actuació del professor com a mitjà de perfeccionament docent (l'enregistrament i el posterior visionat de la nostra classe pot ser de gran interès).
10. Importància de l'anàlisi de la interacció com a mitjà d'investigació d'allò que succeeix a l'aula.

En el document del M.E.C. sobre la Reforma de l'Ensenyament es referma la importància que té per a una millor qualitat de l'ensenyament, la formació del professor amb "...una sòlida formació acadèmica i professional, una elevada capacitat de reflexió sobre la pràctica educativa... per a adaptar la seva tasca docent als avenços del coneixement científic, tècnic i pedagògic". En aquesta línia ens ajudarà l'anàlisi de la interacció didàctica a les classes d'Educació Física.

BIBLIOGRAFIA

BELTRÁN, J. i altres.: *Psicología de la Educación*. Ed. Universidad Complutense, Madrid, 1987.

DELAMONT, S.: *La interacción didáctica*. Ed. Cincel-Kapeluz, 1984.

DELGADO, M.A.: *La interacción didáctica en la enseñanza de la Educación Física. Nuevas Perspectivas*. Curso de Formación de responsables de la Educación Física para los Centros de Profesores, Soria, 1988.

DUPONT, P.: *La dinámica de la clase*. Ed. Narcea, 1984.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M.: *La profesionalización del docente*. Ed. Escuela Española S.A., 1988.

FLANDERS, N.: *Análisis de las interacciones didácticas*. Ed. Anaya, 1977.

GARCÍA ÁLVAREZ, J.: *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo*. Ed. Marfil, 1987.

GIMENO, J.; PÉREZ, A.: *La enseñanza : Su teoría y práctica*. Ed. Akal, 1983.

MEDINA, A.: *Didáctica e interacción en el aula*. Ed. Cincel, 1988.

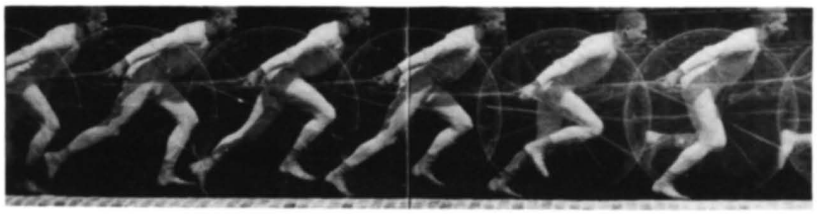
M.E.C.: *Proyecto para la reforma de la enseñanza*. 1988.

PIERON, M.: *Enseñanza de actividades físicas y deportivas. Observación e investigación*. Unisport, 1986.

VILLAR ÁNGULO, L.M.: *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Ed. Universidad de Sevilla, 1987.

VILLA, A.: *Perspectivas y funciones de la función docente*. Ed. Narcea, 1988.

TEMPLIN, T.J.: *Teaching in Physical Education*. Ed. Human Kinetics Publishers, 1983.



COS I EDUCACIÓ

SOBRE EL POTENCIAL EDUCATIU D'ALLÒ CORPORAL

Marcelino J. Vaca Escribano, Professor de Didàctica de l'Educació Fisica de l'Escola Universitària de Professorat d'EGB de Palència

L'Educació Corporal es troba avui en cada centre educatiu amb una manera de ser estesa.(Projecte Educatiu del Centre). Des del *sentit* que cada centre li atorga sorgeixen detalls que clarifiquen el que realment d'ella s'espera:
- On?, quan?... té presència en l'acció educativa.
- ¿Qui es responsabilitza del seu tractament?...El tutor, un especialista...
- ¿Quin és el pensament del col.legi respecte a aquesta àrea? ¿Quin lloc ocupa en el pensament del mestre?
- ¿Quin camp d'objectius se li atorga?
- Etc.

L'Educació Corporal a les escoles té, per tant, una sèrie de característiques que es deriven de les reflexions, línies d'actuació...dependran del coneixement que la comunitat educativa tingui del seu potencial com a àrea d'acció pedagògica.

El meu desig en aquest moment és opinar sobre l'interès que té allò corporal en el projecte educatiu, sobre el lloc que li atorga l'educació. Fer una petita relació sobre l'interès pedagògic que comporta aquesta via d'acció educativa. Parlar, en definitiva, del *tractament pedagògic d'allò corporal.*

Cercant en el passat

És un tasca amb més de 3.000 anys d'història. A la Grècia clàssica ja s'entenia la *gimnàstica* com la ciència dels efectes dels exercicis físics. Amb l'arribada de la democràcia les "pràctiques gímniques", fer exercici de forma regulada, pensada, es va anant convertint en patrimoni de tots els ciutadans grecs, homes, nens, dones. L'*Arete* homèrica assenyala com a ideal humà l'harmonia de la bellesa i el bon estat corporal, amb un intel.lecte despert i agut.[1] La pràctica dels exercicis físics, a part del caràcter utilitarista que tenien i el plaer agònic que desencadenaven els jocs, són components essencials de la "paideia", concebuda essencialment per a l'ensenyament de la Gramàtica, la Música i la Gimnàstica.[2]

Distingien aleshores dos termes que ens porten a una extraordinària confusió. Una cosa és fer exercici, exercitar-se físicament –*Gimnàsia*– i una altra ben diferent és estudiar des del punt de vista de la salut, del desenvolupament motor, de la pedagogia,... les conseqüències i el per què de fer exercici, –Gimnàstica–.

Aquesta confusió fa que a vegades no es distingeixi que una cosa és ser un esportista i una altra, ben diferent, ser professor d'Educació Física. Mentre que l'esportista del que tracta és del desenvolupament, a un màxim nivell, de les seves facultats físiques, el professor d'Educació Física en el que posa l'accent és en el per què, com, quan, què, on, fer activitats físiques.

A la Grècia clàssica ens trobem amb el fet que hi havia una preocupació, un interès per l'exercitació física, per les pràctiques corporals, de tanta importància que va passar a formar part dels seus plantejaments educatius –Gimnàstica–. Alguna cosa semblant ocorreria a Àustria, al voltant del anys quaranta del nostre segle, quan el Ministre d'Educació Otto Glockel va sollicitar a Gauhofer i M. Stricher ("pares" de la Gimnàstica Natural Austríaca) la seva participació en el procés de reforma escolar (H. TOLLICH, 1986).

En uns altres moments de la Història aquests plantejaments no van ser presents en el pensament dels dirigents socials i potser per això hàgim tingut una mena d'"escola fora de l'escola"; m'estic referint als **jocs populars tradicionals** que s'han anat transmetent de generació en generació i que abasten, com veurem més endavant, tot un currículum en relació a l'Educació Corporal.

On l'educació corporal?

Podríem dir que el grup dirigent d'adults no creia convenient que en l'educació reglada tinguessin lloc les pràctiques corporals. El carrer –ja algú li va atribuir caràcter socràtic– recollia aquest guant i acollia l'exercitació dels membres més joves a través d'una sèrie d'activitats que coneixem amb el nom genèric de *jocs* i que va tenir tant auge i tant arrelament que n'hi ha per a tots els gustos: autòctons, de bon o mal temps, de dia, de nit, de grup, d'iguals, de barreja d'edats... etc.

Al carrer (*el "fora" de la institució escolar*) se'l va responsabilitzar de la *gimnàstica* –Educació Corporal. (En aquests moments ens trobem que a

molts pares se'ls aconsella des de la medicina, la psicologia, la pedagogia, que portin els seus fills a classes de judo o ballet en horari extraescolar. Potser hauríem de reflexionar sobre aquest punt). Mentrestant la "Gimnàsia" –competició esportiva– continuava. Sempre hi ha algú més fort, més àgil, més hàbil, més veloç, amb ganes de demostrar-ho. D'altra banda, pugnar per demostrar aquests dots és un espectacle que pot ser fascinant. La "Gimnàsia" no es va enfosquir com la Gimnàstica en l'Edat Mitjana i seguia tenint presència en els torneigs (el millor genet, llançador de fletxes...).

Les coses han canviat a gran velocitat en els últims anys. L'entorn humà no és el que va ser. Encara que amb gran vacil.lació i confusió, torna a considerar-se el concepte Gimnàstica–Educació Corporal, una educació per a tots, sense selecció dels millors dotats, amb un temps de dedicació que asseguri que el potencial educatiu que pugui derivar-se d'allò corporal tingui la seva presència a l'escola bàsica i obligatòria.

Són els Moviments de Base dels mestres (Moviment de Renovació Pedagògica) els que primer s'acosten de forma decidida a aquesta àrea d'acció educativa. *Acollir allò corporal és acollir un nen més sencer.* N'hi hauria prou per a justificar aquesta afirmació amb donar un repàs a l'oferta de cursos que es celebraven, i celebren, en les diferents escoles d'estiu. L'Escola Universitària és, ha de ser, un lloc d'avantguarda d'aquesta reflexió. Tanmateix, els alumnes de Magisteri davant l'Educació Física no saben si seran tractats com a esportistes ("jo per això no serveixo", "tinc un justificant que me'n lliura", "estic embarassada, per això no he vingut a classe"...) o com a futurs professionals que han de donar resposta al procés educatiu dels seus alumnes també des d'aquesta via d'acció educativa,[3] amb la qual cosa els justificants anteriors no tenen sentit.

Aquesta responsabilitat del carrer en l'Educació Corporal ha durat fins fa molt poc d'una manera radical... Recordo molt bé que fa uns trenta anys, quan era escolar a més d'escolà, que ni el capellà ni el mestre ens deixaven jugar. Això es feia fora. Cap dels dos no admetia un cos que no estigués quiet, atent, executant les activitats reglades que tant a l'església com a l'escola se'ns posaven. No recordo molt bé com ho acceptàvem, potser malament, però si recordo que a alguns amiguets ens van treure de fer d'escolans per jugar a espadatxins amb les espelmes que la gent dipositava a la Sagristia el Dijous Sant. Les eres, la placeta, els gels del rierol, els nens en primavera, els horts del voltant del poble, etc., ens permetien portar-ho molt millor que puguin portar-ho els nens d'ara sense cap mena de dubte.

Tractament pedagògic d'allò corporal. ¿Fora o dins de l'escola?

Si és a través de l'Educació com el grup social va assegurant que "els seus membres adquireixen l'experiència social històricament acumulada i culturalment organitzada".[4] ¿On situem avui la línia divisòria?, ¿quina part del Tractament Pedagògic d'allò corporal ha de ser escolar i quina extra-escolar amb les característiques que té el *fora de l'escola* en aquests moments?, ¿quina part d'aquest hem de tenir cura que tingui presència per als nostres alumnes i quina podem deixar al lliure albir, a la lliure organització?

Potser que tu també tinguis l'experiència que els jocs populars estaven lligats a un lloc (la placeta, el riu...). Potser els recordis associats a un temps determinat (patinatge a l'hivern, "a amagar cap al tard"...). Si és així recordaràs fàcilment que, immers en aquesta estructura de lloc, temps, activitats, vas anar aprenent a estar amb els altres, a lluitar per tenir un lloc en el grup, a mostrar i demostrar-te la teva progressiva capacitat en relació amb la velocitat, la força, l'habilitat.

Aquesta estructura formada pel joc concret, el lloc, el moment del dia, de l'any, contenia el teu ser en el món. Els grans miraven de reull i comprenien. Ells també havien estat alumnes d'aquesta "escola", l'estimaven, això és natural en els petits. I això, sense ells saber-ho, feia que ens sentíssim segurs, confiats.

Si el que en aquesta escola paral.lela ocorria encara avui ens sembla interessant, s'haurà de pensar què s'ha de fer perquè no desaparegui.

L'oci dels nens d'avui té unes altres característiques. Els jocs de tot tipus a casa, la TV amb els seus programes infantils i culturals, ocupa una bona part d'aquell temps que en altres moments es dedicava a capbussarse i recrear aquest bagatge cultural que venim emmarcant sota l'epígraf de Jocs Populars Tradicionals.

Tractar de recuperar de forma actualitzada aquesta estructura, aquesta escola fora de l'escola, no sols ho és per anyorança, romanticisme o per l'interès de destacar la importància educativa del joc de component motriu, és, també, perquè la societat ens està donant mostres que hauríem de tornar a tenir en compte alguns d'aquests plantejaments.

Algunes malalties de la societat actual estan molt relacionades amb l'excessiu sedentarisme (càncer de còlon, malalties cardiovasculars...). N'hi ha prou amb una dada: els diners que es gasten les companyies d'assegurances en aconsellar-nos les bondats de fer exercici.

Entre els escolars s'han estès, com si d'una epidèmia es tractés, els problemes perceptivo-motrius. Termes com lateralitat, relacions ocuolo-manuals dislèxies, dislàlies, dis..., es maneguen entre els pares com petites malalties de les quals els parla el psicòleg escolar. A l'escola es tracta de posar remei a

aquest diagnòstic, de crear activitats que pal.liïn aquestes deficiències i en aquest sentit es fan boletes de paper cercant la motricitat fina, recorreguts amb el llapis per una quartilla quadriculada sota les ordres de dos a la dreta, tres cap a l'esquerra, etc.

Segur que recordaràs com ens confeccionàvem les "perindolas" (baldufes per ballar amb la mà) i com les fèiem girar perquè es barregessin els seus colors perquè duressin més que les del nostre amic. Recordaràs també els jocs amb les tabes (o amb els "borrillos" del riu quan aquestes fallaven); en posàvem cinc al terra, en llançàvem una a l'aire, abans d'agafarla i amb la mateixa mà, n'havíem de recollir una, dues, de les que eren al terra, o havíem de canviar-les de posició. *¿Se li pot demanar més contingut oculo-manual?.*

Segur que recordes també com li donaves a les xapes perquè circulessin per aquell recorregut tortuós que abans ens havíem donat per al nostre joc, com fins i tot les llastàvem, les adornàvem perquè es notés que era la nostra, perquè tingués el pes més adequat... *¿se li pot demanar més contingut de motricitat fina, habilitat manual, independència de dits?*

De tot això se'n podrien treure algunes conclusions. El joc desenvolupava, a través d'un embolcall didàctic extraordinari, tota una sèrie de capacitats que fèien que el món de les habilitats, destreses, coordinacions, percepcions espàcio-temporals, equilibris, coneixement i control del propi cos, tinguessin un desenvolupament adequat.

El joc no només desenvolupa aquesta part instrumental de l'activitat motriu. Hi ha també en ell experiències que no poden limitar-se al marc d'una àrea d'acció educativa. Per no cansar-te compartiré amb tu una petita història que conservo des de fa molts anys. És segur que tenia menys de deu anys, encara que no puc precisar-ho. Vaig sortir de casa a una petita placeta a jugar a les tabes. En tenia en un petit saquet de punt que m'havia fet la meva àvia. Li vaig proposar a un veí que juguéssim a aquest típic joc en què es posen les tabes dins d'un cercle i s'han de treure amb la baldufa ballant.

Ell no tenia tabes. La meva ansietat per jugar era tan gran que li vaig prestar una per jugar. Me'n vaig anar cap a casa amb la baldufa i sense cap taba en el saquet amb un sabor de boca que encara avui puc paladejar.

Darrera de l'activitat concreta, de la part aparent dels jocs, batega una manera de ser, d'entendre, de relacionarse. És la seva part expressiva, de comunicació; l'altra cara de la part instrumental.

Crec que aquests punts mereixen una reflexió a l'hora de pensar i dissenyar el currículum educatiu.

Voldria dir alguna cosa, ràpidament, amb la intenció que s'entengui més clarament la meva postura No es tracta de recuperar les activitats, el joc no és només això. Quan un nen s'ho passa bé jugant (p.e.: bancs suecs) a l'endemà quan arriba a la mateixa sala tracta de mobilitzar aquest mateix objecte cercant *en la repetició del que va ser el seu embolcall* que es repeteixi aquell *sentiment d'autor, de ser algú en el grup*, que tant d'interès va tenir per a ell el dia anterior.

Recuperar el potencial educatiu del joc, la confiança que és possible jugar allí, en molts llocs només és possible si passa a formar part del pensament dels educadors.

¿Quines raons hi ha perquè el tractament pedagògic d'allò corporal tingui una presència substantiva en el currículum?

Per les característiques d'aquesta àrea d'acció educativa

Allò corporal, com passa amb les arts plàstiques, amb el llenguatge, pot ser entès des d'una doble perspectiva:

1.a. Àrea instrumental

Quan planifiquem i realitzem una sèrie de tasques a través de les quals metòdicament i progressiva aconseguirem que els alumnes es desenvolupin, creixin, en un clima facilitador, des de la perspectiva motriu.

Aquestes tasques faran un recorregut que, en funció de les edats, tindran un èmfasi o un altre, pels continguts que es troben en l'Educació Corporal: habilitats i destreses, activitats físiques organitzades., estructuració espacio-temporal, activitats físiques primàries...

1.b. Àrea sensitiva

Quan ens dediquem a desenvolupar les seves possibilitats d'expressió i comunicació.

De la mateixa manera que darrera del que un nen dibuixa, pinta, diu, escriu, existeix una personalitat concreta, original, també darrera el gest, la forma de jugar, moure's, acostar-se o allunyar-se de llocs, trobem aquest nen únic, irrepetible.

De la mateixa forma que hi ha hagut professionals de l'educació que han partit d'aquesta dimensió expressiva, que han acollit per fer juntament amb els nens un recorregut fins la dimensió transitiva, instrumental (vegi's el treball de C. Freinet amb el *text lliure*), també és possible partir de l'activitat motriu espontània (Lapierre, 1974) per a establir un diàleg no verbal amb ella, un diàleg en un altre nivell de comunicació amb el nen, en el que es troba molt més còmode, la qual cosa dóna un altre sentit a tot el Tractament Pedagògic d'allò Corporal.

El Tractament Pedagògic d'allò Corporal no pretén fer més o menys èmfasi en cap d'aquestes dimensions. A cada edat, a cada realitat concreta, s'ha d'establir un equilibri entre ambdues. Pot haver-hi àmbits on la dimensió instrumental tingui més presència que en d'altres que ja per si mateixos són facilitadors d'aquesta dimensió. No es

tracta de ser partidari d'un o altre model d'Educació Corporal, sinó d'establir una reflexió dinàmica sobre el nen i el seu procés educatiu que ens porti a singularitzar el tractament Pedagògic d'allò Corporal en cada realitat educativa.

Desenvolupament motor – desenvolupament psicomotor

"Hi ha un ordre en la natura que l'amor dels pares i l'educació poden utilitzar o no, però que cal guardar-se de contradir" (F. Dolto).[5]

Tant per mitjà de les seves capacitats motrius com pels seus interessos espontanis cap a l'activitat motriu, el nen ens va descrivint l'estat del seu desenvolupament operatiu tant motriu com –fins aproximadament els 7-8 anys– el que denominem psicomotriu.[6]

Hi ha alguna cosa en l'activitat motriu espontània dels nens, en els jocs on voluntàriament participen, que sempre em va cridar l'atenció i és el fet que pot ser entesa en una doble perspectiva:

A. D'una part et mostra el seu nivell de desenvolupament

En una sala apropiada, amb cordes a la seva disposició, hi ha un grup de nens que les utilitza com a objecte que els ajuda a provar-se per saltar a la corda, per provar la seva força en un joc de "soga-tira", compartint el seu embolic amb altres companys, etc. Mentrestant, en el mateix grup, et trobes amb comportaments individuals vivint una aventura d'exploradors per les espatlleres.

De la mateixa manera que amb les cordes pots assistir a manifestacions d'aquest tipus amb pilotes, bastons, cèrcols...

En els seus jocs al pati poden mostrarte la mateixa problemàtica. Moltes vegades hem comentat com jugant a agafar et trobes a nens que persegueixen a companys concrets deixant en el camí a d'altres que no posen dificultats per ser agafats. Quan els preguntes perquè no els agafen acostumen a ser rotunds: "no saben jugar, no veus que es deixen?". Recordo un dia que un grup de nens de 1r EGB jugava al pati a aquest joc en què un que tapa els ulls a un altre va cridant a la resta per colors per que donin un cop al que està cec. A aquest, més tard, se li dóna l'oportunitat d'anar a cercar-lo. Si encerta hi ha canvi de rol, si no encerta la cosa continua igual. Van cridar el color blau i allí es van presentar dos, un de forma decidida, l'altre, dubtant, ens ensenyava el seu jersei, que era blau. El tema va tornar a ser el mateix: "És que no sap jugar!".

B. D'una altra part, és un marc d'entrenament perquè aquest desenvolupament creixi

Aquest "no t'agafo perquè no saps jugar", la cara de dubte del nen que recorria al jersei per a demostrar que l'havien cridat a ell, no són experiències inútils per qui les pateix.

Per a nosaltres aquest fet ha tingut una gran importància:

– *D'una part* ha canalitzat els nostres esforços per arribar a comprendre, a *llegir* el que diu el nen. Ens ha ajudat molt el fet que la nostra relació no es quedava en els límits de l'educació corporal, érem els seus tutors. Ser el primer responsable de la resposta que el nen troba a l'escola al seu procés educatiu, sens dubte, ajuda a entendre. La teva visió contempla una panoràmica general. Veus, comparteixes amb el nen quiet, en moviment. Sol, amb els altres. Mediatitzat per un aprenentatge de matemàtiques, llenguatge... Aquests nens amb noms i cognoms estan també en altres moments de l'acció educativa.

Malgrat tot és un camí que continua. Adonar-te que alguns cops respon al significat profund de les manifestacions d'un nen no t'impedeix, sinó que pel contrari t'ajuda a entendre que hi ha quantitat de vegades que estàs sord davant les seves demandes.

Aquestes trobades amb els alumnes com a éssers humans són fascinants, felices i t'ajuden a tenir la convicció que educar tracta d'això. Una traducció d'educació en els temps que corren.

– *D'altra banda* ens agradaria aprendre a proposar, a dissenyar aquests embolcalls didàctics que a vegades es donen espontàniament en els seus embolics però des de la intenció de mestres. Que es donin espontàniament no vol dir que es donin a l'atzar, estem segurs que hi ha per sota tota una sèrie de raons que les fan possibles, que les provoquen. Aquestes raons són continguts en la nostra formació com a mestres. Això estem investigant. D'això tractem quan ens acostem a descriure en què consisteix el Tractament Pedagògic d'allò Corporal, quan tractem d'explicar, d'explicar-nos, l'escola que fem.

El que els professors compartim d'allò corporal pel fet de ser grans

Vam estar entestats durant algun temps en enriquir els esbarjos del nostres alumnes d'EGB amb activitats motrius. En el lloc que treballàvem per raons de mal temps, urbanisme, ...etc., m'atreviria a dir necessari.

Enriquir els esbarjos passava, evidentment, per intervenir en el lloc on aquests es desenvolupaven.

El pati, el lloc de joc, requereix tenir una empremta que animi al joc, que convidi a jugar, que provoqui sentir el "aquí és possible". Quan els professors utilitzen el pati com a lloc per a desenvolupar algunes de les seves activitats van augmentant aquest sentiment en els nens.

Quan els nens sortien al pati s'anaven embolicant en jocs que s'insinuaven bé a través de pintades al terra, bé a través de l'oferta d'alguns materials (gomes, cordes,...). S'anaven provocant des de la intencionalitat pedagògica que els professors compartíem.

Si el professor dóna aquests jocs en el pati i s'acosta a jugar també al palet, la

corda, no sols provoca l'activitat motriu sinó que li dóna un sentit diferent. El nen percep que el seu professor/a també té interès per això que tant li interessa a ell/a.
Quan els professors vèien la seva turpitud en algun d'aquests jocs que els suposava un record de quan ells eren protagonistes, els semblava que assistien a un esdeveniment sorprenent: Però així juguen ara!, Però això està ocorrent! Era com treure el cap del text, com veure el nen d'una altra manera, com reflexionar sobre un nen més sencer, tenint com a referent aquesta "escola paral.lela" de la que havíem estat alumnes.
Crec que els nens, davant aquest interès del professor pels seus jocs, també tenien una altra visió del mestre.
Aquesta remoguda en el pensament del professor, compartida mentre assistíem als patis, era germen d'un intercanvi d'intencions pedagògiques amb possibilitat de prolongació. Encara que mai no és fàcil, és una oportunitat més per a compartir entre el professorat, la qual cosa és extraordinàriament necessària.

Perquè pot injectar una dosi de naturalitat a l'escola

A l'escola es persegueixen objectius que requereixen que el cos es difumini. Hi ha activitats que pel seu nivell d'atenció requereixen silenci però és també veritat que hi ha activitats que no requereixen aquest "rigor" cap al cos, això que alguns han denominat "empresonament corporal".
Pot haver-hi àrees que permetin més tolerància amb allò corporal i fins i tot, com és el cas de la nostra, que requereixin un cert entrenament i comprensió d'aquesta tolerància. Que comprenguin i que tinguin experiència que allò corporal pot ser un camp d'intervenció pedagògica.
Aquí ens trobem amb un tema una mica escabrós. A l'Educació Física se l'entén generalment com aquella àrea que es dóna fora de les aules, en un gimnàs, en uns patis, on no molesti i en unes sessions concretes.
Bastant lluny d'aquesta concepció es troben el nostres plantejaments al respecte, sobretot quan es tracta de les primeres edats de l'escolaritat.
Des del nostre punt de vista tot aquest encasellament en moments concrets, llocs concrets, situacions determinades, s'ha de sotmetre a revisió. Dins del que venim denominant Tractament Pedagògic d'allò Corporal no tot és Tractament Educatiu, és precís contemplar també a l'escola actual el Tractament Preventiu d'allò Corporal i que en poques paraules definiria la intenció de procurar tolerància cap allò corporal sempre que sigui possible. No hi ha dubte que aquesta intenció suposarà injectar grans dosis de naturalitat a l'escola actual.
A vegades hi ha coses que no es discuteixen que no tenen lloc en l'intercanvi del pensament pedagògic del professorat, com és, per exemple, l'estructura de funcionament a la qual sotmetem



els alumnes, formada per horaris, espais, distribució de tasques i intencions. Aquesta estructura en la qual es dóna el fet pedagògic no pot ser una cosa immodificable o que no tingui interès en la reflexió pedagògica del professorat, sinó que pel contrari és una reflexió prèvia a la que té lloc des de les àrees d'acció educativa.

Quan pensem i dissenyem sobre el Tractament Pedagògic d'allò Corporal no estem pensant en sessions concretes d'una hora de duració. Allò corporal està present constantment i el seu tractamente es va insertant en el desenvolupament del curs, de la setmana, de la jornada; en el desenvolupament del nen, en els seus desitjos i necessitats; en el desenvolupament del grup que pot trobar en allò corporal un aliat per al seu assentament, per anar generant la seva història a l'escola.

És per això pel que els nostres plantejaments cap al Tractament Pedagògic d'allò Corporal són diferents en funció del cicle al que fem referència.

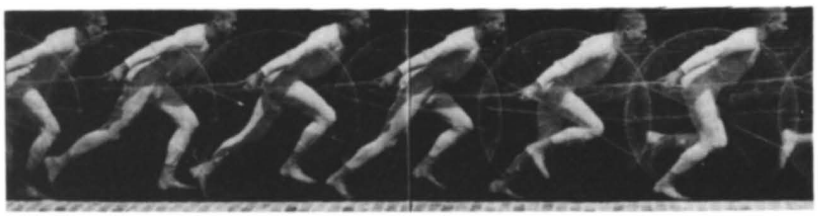
Fins passat el cicle mitjà no podem pensar en un Tractament Pedagògic d'allò Corporal des de la idea d'una àrea. El que els alumnes necessiten és un expert en desenvolupament que haurà de tenir com a part substantiva del seu Projecte Pedagògic la via corporal.

Un Tractament Pedagògic d'allò Corporal així entès, que acompanya al nen en la seva jornada escolar, bé com a tractament educatiu (allò corporal, objecte de tractament pedagògic) bé com a tractament preventiu (activitats que per aconseguir els objectius previstos necessiten i permeten un cos relaxat, tranquil, natural) permet que hi hagi moments en els que passi desapercebut per exigències escolars. No és que els nostres alumnes siguin molt disciplinats, com opinava una observadora mestra, o que siguin molt tranquils, com opinava una altra, és que la naturalitat provoca disciplina i assossec.

Aquesta manera d'entendre, de planificar i reflexionar sobre l'escola, només és possible si ho fem des de la seva complexitat, mai no si ho fem des d'àrees concretes d'acció educativa. I això, que per a alguns és restar importància a l'àrea corporal és per a mi situar-la en el lloc que li correspon.

Notes:

1. JAEGER, W. *Paideia. Los ideales de la cultura griega.* Fondo de Cultura Económica, México, 1946.
2. ABBAGNANO, W.; VISALBERGHI, A.:*Historia de la pedagogía.* Fondo de Cultura Económica, México, 1964.
3. Aquesta dada l'hem obtingut al preguntar als nous alumnes de l'EU sobre: ¿Per què l'Educació Física al teu Pla d'Estudis?, ¿Quin sentit creus que té?
4. COLL, C.: *Psicología y currículum. Ed. Laia, Barcelona, 1987.*
5. DOLFO, F.: *Tener hijos. ¿Tiene el niño derecho a saberlo todo?* Ed. Paidós, Barcelona, 1978.
6. VACA ESCRIBANO, M.: *Tratamiento pedagógico de lo corporal en los comienzos de la EGB.* Unisport-Andalucía, Málaga, 1986.



LA MOTIVACIÓ A LES CLASSES D'EDUCACIÓ FÍSICA

Francisco Lagardera Otero, Professor Titular de Sociologia de l'Esport de l'INEF de Lleida

Quan parlem d'aprenentatge de la motricitat humana sembla que obviem tota intervenció didàctica, s'entén així perquè la motricitat fa referència no només a una potencialitat humana sinó a una de les seves característiques definitòries. Alguns prefereixen parlar de maduresa i desenvolupament motor i entendre per aprenentatge quan es refereixen a moviments sofisticats, poc naturals; en aquest sentit tindrien cabuda les habilitats esportives, que no s'ajusten, almenys plenament, als moviments genuins durant el llarg aprenentatge filogenètic de l'espècie humana.

En qualsevol cas, tant per a les activitats motrius característiques del biotipus humà com per a les més allunyades de la seva evolució natural, existeix un principi axiològix intel.ligent i comú: el principi de l'estimulació, fenomen que pot avivar, reconduir o incitar a l'aprenentatge. El principi universal d'adaptació ha movilitzat, durant mil.lenaris, a les diferents espècies a una constant mutació, hom diria que la naturalesa ha estat i és una font constant d'estimulació. L'home, en la mesura que s'allunya progressivament de les lleis naturals que el sotmeten a l'evolució natural, necessita una font d'estímuls addicional.

En aquest context sorgeix el concepte de motivació, com *aquella parcel.la de la intervenció pedagògica que tracta de forma conscient i pre-concebuda d'activar en els alumnes les necessitats d'acció motriu, de manera que els engendri la voluntat d'aconseguir els objectius proposats.*

Es diu també, i no sense raó, que la motivació, en la seva accepció més genèrica, vers l'activitat física, resulta òbvia, donat que existeix en l'ésser humà una necessitat fisiològica de moure's. Immediatament tornarem a tractar això. El cert és que els docents constatem, diàriament, en els nostres alumnes una actitud extremadament positiva vers l'activitat física. Els alumnes es manifesten inquiets quan uns minuts abans de la classe d'Educació Física ja no atenen degudament a les formulacions que el professor d'una altra matèria proposa, molt de compte si aquest allarga la seva classe en detriment de la classe de "gim". Corren pels passadissos arrossegant les seves bosses o treient-se els vestit de carrer. El fet de vestir-se amb una roba que els permet córrer, saltar o tirar-se per terra, els trasllada a una altra dimensió. L'alumne espera ara, fonamentalment, l'acció i el joc com a font de plaer. Alguns autors, entre els quals m'incloc, pensen que el mestre davant la classe d'Educació Física, no ha d'establir estratègies per a la motivació, sinó tractar de mantenir en els alumnes aquesta espectativa innata.

Però tots sabem que l'escola ha intentat extrapolar a l'activitat física els valors morals i els objectius cognitius que recolzen l'estructura escolar tradicional. En la recerca del rendiment, del gest estereotipat, de la reiteració de moviments artificials, on l'individu ha de demostrar submissió, eficiència i capacitat de reproducció, molts nens i joves van deixant esqueixos del seu cos, del seu ésser. L'expectativa dels alumnes, aquest estímul genuí va migrant progressivament, especialment en aquells alumnes menys dotats per a assimilar o reproduir aquells moviments proposats per nosaltres.

Aleshores, per què motivació?, per a rescatar la part genuïna i natural que té l'exercici físic. Motivació per estimular el desenvolupament i la iniciativa individual i dirigir l'alumne vers una maduresa equilibrada i personal. I és a partir d'aquesta anàlisi que l'*afectivitat* es manifesta com a fonament de la motivació.

Motivació intrínseca i afectivitat

Jacques Florence, recollint una cita de J. Nuttin, diu que motivació és: "co-

municar els objectius de manera que les necessitats siguin estimulades i ofereixin a l'alumne les ganes d'assolir aquest objectiu";[1] des d'aquesta visió la comunicació o la presentació de la tasca a realitzar es manifesta com la part substancial de la intervenció del professor.

Tanmateix, J. D. Lawther precisa que: "la motivació és l'estat d'incitació vers una acció –incitació de la passivitat o tranquil.litat al desassossec– a un grau de descontentament o pertorbació dirigit després a actes específics. Aquest estat d'incitació a l'acció, aquesta pertorbació o homeostasi pot sorgir d'alguna necessitat interna, orgànica o física".[2]

Reprenem, doncs, les referències anteriors vers les actituds favorables, de forma innata, per part dels alumnes. Sembla que existeix tant en l'ésser humà com en d'altres espècies naturals un estímul orgànic, natural, una actitud innata que el mou a dur a terme una acció motriu. La continuïtat d'un estat de repós incomoda a l'home sa que, per tant, cerca de desplegar alguna activitat. Com assenyala Cannon, "semblaria que l'individu tracta d'aconseguir un desequilibri mitjançant l'activitat".[3] És allò que alguns autors anomenen motivació intrínseca: "en moltes activitats físiques, i especialment en algunes formes de dansa, els patrons d'habilitat, simples o complexos, guarden una estreta relació amb patrons motors instintius i amb ritmes naturals". L'interès d'una persona pel plaer que li proporciona la sensació cinestèsica constitueix una força motivadora a la qual Burnett i Pear han anomenat *sensualitat muscular*. En aquest cas l'objectiu és l'immediat de la participació i pot anomenar-se motivació intrínseca, ja que l'individu actua o aprèn únicament i exclusiva per participar en l'activitat mateixa. "El joc permet a l'individu descobrir-se a si mateix i descobrir el seu entorn, l'ajuda a satisfer la seva curiositat i a ampliar les seves percepcions".[4] Hem de deduir que el mestre responsable de l'Educació Física tindrà com a un dels seus objectius prioritaris mantenir o fins i tot potenciar aquesta motivació intrínseca. El corpori flueix com quelcom immanent i inseparable de l'ésser, deformar amb experiències negatives o amb sensacions d'impotència la imatge càlida, total i afectiva que l'alumne té del seu cos pot manifestar-se com una de les més grans atrocitats pedagògiques que es poden dur a terme. És per això que l'afectivitat, tant en les seves manifestacions com en el seu tractament per part del docent, és una de les vies que faran possible la nostra intervenció per a motivar els nostres alumnes.

"Una classe de motius que hom sol descuidar és l'aspecte afectiu de l'activitat. Tota experiència i tota activitat té la seva fase afectiva. Cada experiència es valora en funció del seu contingut afectiu, i aquesta valoració pot situar-se en una escala que va del grat al desgrat extrems. La naturalesa de la valoració afectiva permet determinar l'actitud de l'individu vers l'experiència. Les experiències que es valoren com agradables comporten una actitud d'apropament, i aquelles que es valoren com desagradables, una actitud de rebuig. És clar que les actituds no són sinó tendències de la conducta i no conducta real. Però aquestes tendències influeixen sobre l'activitat d'una manera molt important.

La importància de l'aspecte afectiu de l'experiència és una de les descobertes de més abast a l'educació moderna. És un fet perfectament clar i definit que l'aprenentatge és alhora més eficient i permanent quan es basa en l'interès i en l'afecció".[5]

Si l'ensenyament individualitzat ha estat i és un requeriment pedagògic de progrés i modernitat en qualsevol àrea de l'aprenentatge, l'apel.lació a la confiança i autoestima individual es manifesta com una tècnica d'intervenció didàctica fonamental a les classes d'Educació Física.

La tècnica de l'estímul

Certament és constatable que els diversos tipus d'estímuls es poden entendre com a tècniques o procediments didàctics al servei del docent, i com a tal són susceptibles de ser apresos, programats i posats en pràctica, tampoc és erroni considerar la motivació com una actitud perenne en el professor per a incentivar l'acció de l'alumne. Hi ha collegues que atorguen a la tasca tanta importància i envolten el seu rol com a professor amb tant de carisma que obvien la seva dimensió com agents catalitzadors del fet educatiu. La seva funció resta limitada a donar lluiment i rigor als continguts de la informació que transmeten i a controlar el procés perquè sigui el més fidedigne possible. És aquesta una actitud docent que no compartim. Entenem que el professor d'Educació Física és bàsicament un animador que posa diàriament en joc estímuls constants perquè els seus alumnes mantinguin o augmentin la seva actitud favorable davant l'exercici físic. Només així entenem les tècniques d'estímul que exposem a continuació.

Thompson i Hunicutt recullen els resultats d'una investigació on s'intentà de comprovar els efectes de l'elogi i la censura en diversos grups d'alumnes introvertits i extravertits. L'anàlisi de les dades recollides va indicar que:

1. Quan els introvertits i extravertits són agrupats plegats, l'elogi o la censura són igualment efectius en la motivació del llogre del treball dels alumnes. Es manifesta més efectiu per augmentar el rendiment en el treball que la manca d'incentius externs.
2. Si es repeteix amb suficient freqüència, l'elogi augmenta el rendiment en el treball en els introvertits fins arribar a ser significativament superior al dels introvertits als quals es censura o als extravertits als quals s'elogia.

Si es repeteix amb suficient freqüència,

la censura augmenta el rendiment en el treball dels extravertits fins a arribar a ser significativament superior al dels extravertits als quals s'elogia o als introvertits als quals es censura.
"Els resultats del present estudi indiquen que, tant l'elogi com la censura, poden ser utilitzats imprudentment pel mestre de l'escola si no aprecia i entén plenament les diferents personalitats que troba a la seva classe. L'elogi i la censura no han de jutjar-se sobre la base que serveixen per igual, sinó que han d'utilitzar-se de manera adequada a cada cas".[6]
Constatem novament la necessitat que el mestre conegui individualment a cadascun dels seus alumnes i apliqui a cada cas l'estímul més convenient, només així tindràn sentit aquestes tècniques.

Estimulació per la confiança, és aquella per la qual establim a priori la capacitat de l'alumne per a la realització de la tasca. Va, tú ets capaç de...! Una mica més... ho pots fer!
Sovint es confon aquesta tècnica, que s'ha d'utilitzar de forma estrictament personal, fins i tot sota una dimensió física, apropant-nos a l'alumne, donant-li un copet a l'esquena, agafant-lo del braç, acariciant-li el cap..., amb la presentació d'una tasca accessible: Això és molt fàcil, tots ho podeu fer...!
També entenem com a tal la utilització de l'elogi i de les paraules d'ànim –"feedback" afectiu–, utilitzat especialment amb aquells alumnes que tenen algun tipus de dificultat per a la realització d'una tasca concreta.
Hi ha alumnes introvertits o amb poca confiança en les seves pròpies possibilitats que necessiten el nostre constant suport, sempre trobarem algun aspecte de la tasca que l'alumne hagi realitzat correctament. Aleshores hem de reforçar aquest aspecte i atorgar-li confiança perquè aconsegueixi la realització correcta de la tasca. Molt bé aquest impuls, ara has de posar atenció al gir, va, que ja has aconseguit el més difícil...!

Jacques Florence en una magnífica ponència estableix vuit diferents formes d'estimulació:[7]
Estimulació per a reforçament de l'objectiu, "el mestre posa aquí l'accent sobre la utilitat de la tasca; tendint vers la necessitat de comprendre el sentit del que es fa". Fa referència a la consecució de l'èxit o a la millora d'alguna habilitat o qualitat física.
"Vinga, això és excel.lent per la detenció!"
"Atenció, amb aquest exercici milloraràs els llançaments!"
És una estimulació de reforç, donat que el mestre ha d'informar, en la mesura de la capacitat de l'alumne, del significat que té cadascuna de les tasques proposades a la presentació de la classe i en el seu transcurs. És un esforç eficient per a aquells alumnes que demostren ja una gran motivació.
Estimulació per a l'autoavaluació, "el mestre convida els seus alumnes després de les primeres execucions a observar allò que ells són capaços de fer i d'avaluar". A partir dels dotze anys l'autoavaluació esdevé més que un procediment didàctic un requeriment de l'alumne que vol conèixer les seves capacitats reals. En parlar de l'avaluació ens referirem amb més extensió a aquest punt ja que és un factor important en l'avaluació global de l'alumne.
Compteu els cops que toqueu la pilota sense que aquesta caigui a terra! Va, se n'ha d'aconseguir deu com a mínim!
Quedeu-vos quiets un cop realitzat el gir i comproveu si heu caigut de front al company! (se'ls demana donar un gir de 360° a l'aire davant un company).
Estimulació per a una execució màxima, s'incita els alumnes a realitzar després dels primers intents el màxim d'esforç posssible.
"Atenció, cadascú efectua un darrer salt però heu d'intentar arribar el més lluny possible, miraré els que vagin més lluny!" (salt amb peus junts, detenció en longitud).

"S'ha d'efectuar el major nombre possible de flexions en 15", va...! (S'ha de preguntar o interessar-se pel què han fet:
Quants n'han fet 15 o més?
Entre 10 i 15...?
Menys de 10...?
Estimulació per a la recerca, "després dels primers assaigs, segueix una primera fase de tempteigs, el professor, sabent que la tasca comporta realment dificultats, millor que donar ell mateix, immediatament, la solució, convida els alumnes a la investigació, provant què és el que podria facilitar la realització de l'objectiu".
Va, a veure de quina manera aconseguiu saltar més i millor! (iniciem els alumnes en el salt d'alçada, hem col.locat una corda obliquament, de manera que existeixen diverses alçades)
Estimulació per a la cooperació, "aquí una bona realització de la tasca requereix una coordinació, un acord entre dos o més alumnes, és una crida a la cooperació, lligat, a vegades, a una proposta de competició inter-equips".
A veure quantes passades ets capaç de donar-li al company en condicions òptimes perquè remati!
A veure quants bloqueigs efectius aconsegueixes! –estem practicant el bloqueig directe–.
S'ha de comptabilitzar les passades d'assaig –assistències– no els assaigs...!
Estimulació per a la competició, "no insistirem en aquesta forma tan coneguda d'estimulació per a l'acció, molt útil quan el mestre vol crear un ambient o intensificar l'activitat. Subratllem només que aquesta confrontació amistosa pot ser suscitada entre els alumnes i el propi professor".
"Realitzaré les flexions de braços amb vosaltres, ¿qui és capaç de fer-ne més que jo?".
Estimulació per anunci d'avaluació, aquesta classe d'estimulació inicial ens sembla una de les més importants, en la mesura que ens en podem aprofitar en benefici de cadascuna de les altres.

Per a aquesta informació el mestre es dirigirà als alumnes dient-los que es mantindrà atent, present i receptiu per a comprobar què es fa des dels primers assaigs.
Sempre que a la mateixa tasca de salt amb llançament de braços el mestre diu "jo miro qui arriba perfectament dret sobre el plint amb el braços cap endavant", està creant, entre ell i els seus alumnes una dependència, l'un expressant les seves esperances i interessos per les execusions, els altres sentint-se observats i desitjosos de demostrar què saben fer.
Cada cop que el mestre diu:
"Jo observo qui..."
"Jo miro..."
"Tinc curiositat per veure..."
"Comptarè quants...",
està anunciant, implícitament, que a continuació dirà els que ho fan bé, els que fan una altra cosa, els que fent una altra cosa van més enllà d'allò que demanava inicialment. Si el coneixement dels resultats té un efecte conegut sobre la motivació i les prestacions, l'anunci d'aquesta objectivació és també determinant.
Estimulació per desafiament, "desafiar algú és provocar-lo, és declarar que no el creiem capaç de tenir èxit. El mestre després d'haver ampliat la dificultat de la tasca, vol picar l'amor propi dels seus alumnes. Exemple:
La tasca consisteix a passar en un temps, mitjançant un salt, de la posició a l'estès prono.
Suggestió de l'estimulació inicial: Atenció, no és fàcil com exercici, cal atrevir-se, qui serà el primer?"

La utilització de l'estímul

Ja hem comentat amb anterioritat la necessitat d'utilitzar un criteri clar d'aplicació dels estímuls, aquests s'han d'utilitzar quasi exclusivament amb caràcter individual i no de manera genèrica a tota la classe. Les diferències de talla, volum i personalitat són altament significatives entre els nois i les noies, i fins i tot entre els del mateix sexe. Això fa que mentre alguns pensen i actuen com nens, d'altres ho fan com adolescents. La necessitat d'un tractament individualitzat s'imposa.
Considerant degudament la descripció i l'enumeració dels diferents tipus d'estímuls formulats pel professor Florence, que acabem d'explicar, creiem que l'apel.lació a l'avaluació o al desafiament poden constituir una motivació positiva per a aquells alumnes que demostren tenir no només excel.lents aptituds sinó molts estímuls intrínsecs. És un dels recursos més tradicionals i menys elaborats. El mateix podríem dir de l'estimulació per a una execució màxima.
Hem sentit dir moltíssimes vegades, als mestres d'abans, a aquells que són ja jubilats, que els alumnes amb condicions aprenen sols, que el veritable paper com a docent adquireix significat en el tractament i l'estimulació dels alumnes desmotivats que requereixen de la nostra intervenció i ajut. És amb aquests alumnes que hem d'utilitzar una estimulació personal, basada en la confiança, intentant que ens sentin afectivament pròxims. La nostra escola, tornem a la sempiterna asseveració, no és un viver de campions, volem que sigui una comunitat de persones que a partir d'experiències individuals i collectives van madurant i conformant la seva personalitat, éssers que apreciïn la vida i fonamentalment la seva pròpia.

Notes:

1. FLORENCE, J.: *Cuáles son los objetivos y las prácticas para la animación del grupo-clase en la Educación Física escolar.* Ponència presentada al congrès: "La Educación Física hoy", Barcelona, març, 1986.
2. LAWTHER, J.D.: *Aprendizaje de las habilidades motrices*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1978, pàg. 134.
3. *Ibid*, pàg. 135.
4. KNAPP, 3: *La habilidad en el deporte.* Ed. Miñón, Valladolid, 1981, pàg. 117.
5. STRANG, R.; CROW, L.D. y otros: *Motivación y diferencias individuales en la escuela.* Ed. Paidós, Buenos Aires, 1986, pàg. 32-33.
6. *Ibid*, pàg. 58-59.
7. FLORENCE, J.: *op. cit.*



EL PROCÉS D'AVALUAR EN EDUCACIÓ FÍSICA

Mikel Chivite Izco, Professor Agregat d'Educació Física a l'Institut Liceo Español – París

Una observació acurada i el seguiment continu de com ha evolucionat l'Educació Física en les darreres dècades, pot portar-nos, de forma bastant real, a l'afirmació que actualment s'està en una línia de promoció de la dimensió científica en l'ensenyament d'aquesta matèria.

Des de fronts diferents, s'està reivindicant i fins i tot afirmant el naixement d'una *Ciència de la motricitat humana* amb uns continguts i una metodologia propis que la sostenen com a ciència independent.

Precisament formant part d'aquesta metodologia pròpia, un dels aspectes que poden destacar-se com a més important és el de la seva avaluació, particularment si es reconeix que en la didàctica moderna, influïda en gran mesura pels corrents tecnològics, la presència d'uns sistemes d'avaluació fefaents pot arribar a resultar determinant.

S'ha d'admetre que dins d'aquesta línia de renovació pedagògica que es proposa, la concepció de l'ésser humà com una unitat psicosomàtica indivisible atorga a l'Educació Física un camp d'actuació que històricament li havia estat negat, i això que antropològicament i pedagògica ja havia estat definit per Piaget, Wallon i Ajuriaguerra, entre d'altres, s'ha de confirmar des d'un punt de vista tecnològic.

La plena integració del què, per què, a qui i com ensenyar, en un conjunt coherent i justificat, ha de ser una tasca que inquieti als teòrics de la pedagogia, però que no ha de ser descartada pels que dia rera dia s'enfronten amb la realitat del quefer docent a l'aula. *"En darrera instància, les doctrines de renovació educativa es fan realitat, o es queden només en idees, depenent, en definitiva, que el corpus docent les materialitzi o no, de fet, en les seves classes"*.[1] Amb l'esperança de provocar una certa inquietud en aquesta línia, està concebut aquest article.

1. Definició i camp d'actuació en avaluació

La totalitat dels autors rebutgen, des de fa temps, la idea d'identificar avaluació amb valoració del rendiment acadèmic de l'alumne, atorgant a l'avaluació un camp molt més ampli, que inclou la recollida d'informació, el tractament de les dades i la seva valoració i la presa de decisions posteriors, en temes com el procés d'instrucció o l'activitat de l'educador, a més a més de tot allò relacionat amb l'alumne, esmentat més amunt.

L'avaluació juga un paper molt més compromès amb la totalitat del procés educatiu, formant part d'un esquema global, que inclou també l'anàlisi de les situacions generals i específiques, la programació de les tasques a realitzar, així com el seguiment de l'execució, guiant les diferents decisions que en cadascun d'aquests apartats s'han d'anar prenent.

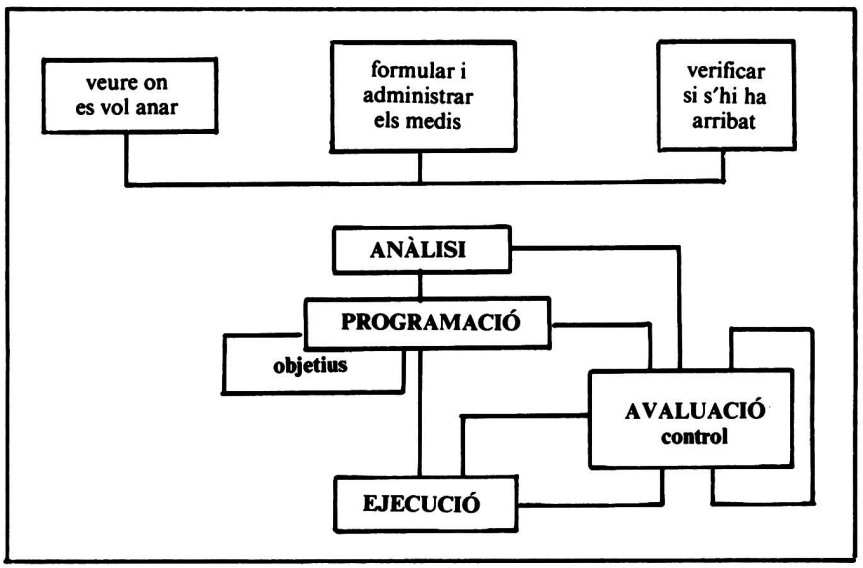
En aquest sentit, s'ha d'admetre que l'avaluació té una incidència en l'aprenentatge i, per tant, un valor educatiu, ja que ha de ser destinada a millorar el coneixement de la classe, mentre que la qualificació no té aquest valor, almenys no el té necessàriament associat, sinó que ve imposada per necessitats social, externes a l'àmbit escolar. L'avaluació té per objecte tots els elements que intervenen en el procés educatiu, mentre que només l'alumne és objecte de qualificació.

Una primera idea que ha de quedar recollida a l'hora de definir l'avaluació és la de **procés** en la forma expressada per Erich Beyer i els seus col.laboradors, quan defineixen l'avaluació com el *"procés d'apreciació, cotització o decisió que pot referirse-se a diferents aspectes de l'educació, en particular a les seves premisses, als seus processos i als seus resultats. L'avaluació representa, per a les ciències de l'educació en general, i per a la teoria de l'Educació Física i Esportiva en particular, un procés central"*.[2]

En aquesta concepció processual, per tant dinàmica, entenc que ha de ser considerat tot el quefer educatiu, i en conseqüència també l'avaluació. Feliçment superats, en gran mesura, els plantejaments més quietistes que alimentaren durant temps els diferents corrents pedagògics, avui podem tro-

bar posicionaments més oberts, que accepten i integren esquemes que en línies generals podríem definir com a *"retroalimentats"*, terme que no vol expressar una altra idea que la de la coveniència d'utilitzar els resultats i les dades obtingudes en un procés, en un recorregut en "bucle" i per tant tancat en si mateix.

En aquest sentit proposo un esquema que, amb les limitacions pròpies del caràcter simplista de tot esquema, tracta d'explicar el procés didàctic en el seu conjunt:



A partir de la idea central del procés didàctic constituïda per l'eix principal **Programació-execució**, que vindria a respondre les qüestions de "què i com es fa", i que constitueix la realitat immediata de l'acció docent, podem entendre la necessitat d'una *ANÀLISI* prèvia, encara que també permanent, de les situacions en les que s'ubica i es desenvolupa el quefer didàctic, anàlisi que portarà implícit l'estudi de les condicions de l'alumnat, del medi, de l'entorn, etc.; així com la disposició d'un sistema de *CONTROL* que ens vagi indicant si el procés seguit en cada moment és o no el correcte i que, conseqüentment, permeti una adaptació de tot aquest procés.

On s'ha de realitzar aquesta adaptació? o dit d'una altra forma, sobre què s'ha d'exercir aquest control? Les connexions de l'esquema exposat ens donen la resposta.

En primer lloc, el control ha de ser una font d'informació per a l'anàlisi al que ens referíem fa uns instants. Reconèixer les circumstàncies ambientals en les que s'està desenvolupant el treball educatiu, revisar les característiques i necessitats de l'alumnat implicat, amb les seves condicions diferencials, i d'altres, són funcions assumides per un treball de control, diguem-li d'avaluació, que ha de constituir un punt de recolzament important en la determinació científica, –estudi de les variables–, del procés.

En segon lloc, resulta obvi, aquesta informació ha de ser tinguda en compte en la programació, ja que de forma contrària estaríem davant una simple formulació d'intencions que no es veurien reflectides en la pràctica, cosa que no siginificaria més que l'expressió d'uns desitjos, millor o pitjor intencionats, però no desenvolupats. Tot docent que combregui amb la idea que es proposa, ha d'estar disposat a qüestionar-se el seu programa sempre que sigui necessari.

El tercer ressort, connexió amb l'execució, vol fer una crida sobre la immediatesa amb què han de ser tingudes en compte les informacions sorgides des del sistema de control. La contrastació del que s'està realitzant, execució, i la seva relació amb el previst, programació, han de ser considerades amb el rigor corresponent.

En quart lloc, la utilització d'un mètode de control que sigui capaç de revisar el propi sistema de control, assegurarà que el conjunt del procés sigui coherent, ja que establirà el mecanisme per al bon funcionament de tot el que hem exposat.

Amb tot això poden quedar establertes les condicions de partida respecte a què avaluar i per què fer-ho. De tota manera no estarà de més ser una mica més explícits.

2. Què avaluar? Per què avaluar?

Ambdues qüestions signifiquen dos aspectes bàsics de l'avaluació. Per un costat perquè en elles ha de recolzar-se bona part de l'estructura del procés avaluador, (què hem de tenir en compte i per a què volem que ens serveixi), que suposarà una definició simptomàtica referida a l'orientació pedagògica que es segueixi; i d'altra banda perquè la resposta a les qüestions enunciades conformarà la realitat concreta de l'acte avaluador.

2.1. Objectius de l'avaluació

Encara que ja he avançat alguna idea referida a la utilitat de l'avaluació, fins ara s'han realitzat comentaris que al.ludien indistintament a allò que és estructural o a allò que és funcional en l'avaluació. Tot sabent que aquesta separació pot resultar una mica artificiosa, –les estructures i les funcions roma-

nen íntimament relacionades–, utilitzaré aquesta ordenació, essencialment metodològica, per a centrar-me en l'aspecte funcional de l'avaluació.

Avaluar... per què?

Aquesta qüestió, en alguns casos, fins i tot pot resultar ociosa, i utilitzo el plural, conscient que aquesta ociositat pot sorgir tant per defecte com per excés; això és, avaluar es converteix en una cosa tan rutinària que qüestionar-se la seva utilitat pot resultar impertinent, com tan evident i fonamental, que dubtar de la seva utilitat significaria, com a mínim, ingenuïtat; aquesta qüestió, dic, es presenta com a fonamental en el quefer didàctic.

Doncs bé, en una situació intermèdia, presumeixo que molt comuna entre els docents d'Educació Física, convindrà reflexionar sobre la qüestió proposada de forma que s'orienti aquest aspecte de la nostra tasca, i es justifiqui l'esforç que suposa el compromís de realitzar l'avaluació de la millor manera possible.

El tractament teòric d'aquesta qüestió pot trobar-se en Bernard Maccario quan cita tres fonts principals, al.ludint a l'aportació de cadascuna d'elles.

Per un costat cita Daniel Stufflebeam i el seu *"Model d'avaluació C.I.P.P."* (C.I.P.P.= Context evaluation, Imput evaluation, Process evaluation, Product evaluation), referit a la determinació dels objectius i a l'anàlisi de les possibilitats, la qual cosa conduirà a una *"decisió del projecte"*, la configuració dels recursos i els mitjans necessaris, que portarà a una *"decisió d'estructura"*, l'estudi sobre els mètodes empleats, *"decisions d'execució"*, i per últim la reflexió sobre els resultats aconseguits, *"decisions de reciclatge"*.

El propi autor clarifica aquesta exposició amb el següent esquema:

	PREVIST	ACTUAL
RESULTAT	decisions sobre el projecte **context**	decisions sobre el reciclatge **resultat**
MEDIS	decisions sobre estructura **contingut**	decisions sobre execució **procés**

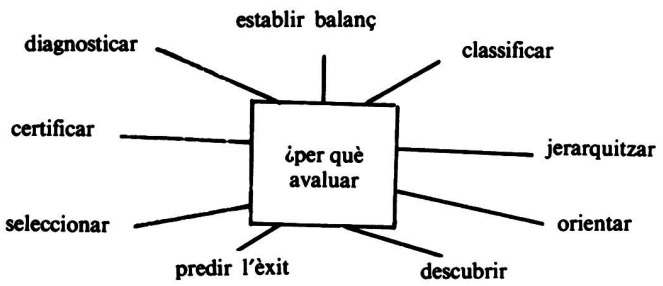
Atenent, per tant, a aquest model d'avaluació es desprenen quatre fases (context, projecte, procés i producte) relacionades amb el tipus de decisió que es va prenent en cada moment.

La segona font explicada per Bernard Maccario es refereix a la proposada per J.M. De Ketele, a la que denomina *"Inventari de decisions pedagògiques"*, en la qual a partir de la premissa que els objectius d'avaluació són múltiples, presenta un llistat atenent a què és important en el moment en què s'avalua.

Així parla de: realitzar un balanç del *"objectius terminals globals"* (pot traduir-se per "objectius específics" en la terminologia més estesa en el nostre entorn); classificar dins d'un grup; realitzar un balanç dels *"objectius intermedis"* (poden traduir-se per "objectius operatius" en la nostra terminologia); diagnosticar; classificar en subgrups; seleccionar; en fi, predir l'èxit.

La idea principal és que l'avaluació com a balanç, ha de romandre associada a l'aspecte *"regulació de l'acte pedagògic"*.

En esquema, l'autor proposa:



En tercer lloc, Bernard Maccario cita la proposta de G. De Landsheere que presenta una organització molt estesa distingint entre avaluació sumativa, avaluació formativa i avaluació predictiva.

L'*avaluació sumativa* pretén comprovar el nivell adquirit al final d'una unitat d'ensenyament, posant l'èmfasi en les grans categories de conducta. S'atén als objectius finals, de caràcter general i del que s'obté es desprèn el grau d'aprenentatge. S'aplica en finalitzar el programa i tècnicament és, sobretot, una avaluació amb referència a la norma.

Es parla d'*avaluació formativa*, en el cas en el que l'atenció està posada principalment en el procés, amb especial observació de les conductes explícites definides. El seu sentit és de seguiment de la instrucció, de constant revisió de l'estat dels nivells que es van adquirint. Es desprèn, fàcilment, que la seva aplicació és més constant (durant el procés) i que, comunament, utilitza referència a criteris.

Per últim, l'*avaluació predictiva* es re-



fereix a la intenció de pronosticar i avançar el rendiment en una activitat donada o determinada l'aptitud per a la realització de certs aprenentatges.

Una anàlisi reposada del que he explicat fins ara, amb referència als objectius de l'avaluació, facilita la comprensió de la idea que les tres fonts poden ser integrades perfectament, o si es vol expressar d'una altra manera, que són diferents formes metodològiques d'explicar un mateix fet.

Això no significa que les classificacions proposades siguin excessives o innecessàries, sinó que han de ser enteses com observacions minucioses de la mateixa realitat encara que des de punts de vista diferents.

Tot això ajuda a comprendre millor l'avaluació, com tots els seus detalls, per la qual cosa, conseqüentment, la seva aplicació resultarà més encertada.

2.2. Objectius d'avaluació

Qualsevol que sigui el mètode triat per a explicar l'aplicació de l'avaluació, resulta evident la necessitat de definir el seu camp d'actuació, és a dir, els objectes sobre els quals s'exercirà l'acció avaluadora.

Encara que bàsicament és admès per tots els autors i tots els corrents didàctics, convé insistir sobre la idea que no s'ha de confondre avaluació amb mesurament. La idea bàsica sobre la que es recolza el model d'avaluació del que es parla, és la de que l'avaluació serveixi com ajut en la millora de l'activitat docent en el seu conjunt. A partir d'aquesta premissa serà més fàcil admetre la necessitat d'avaluar tot el que es relaciona amb l'acte pedagògic.

La classificació més estesa del conjunt dels objectes als que ha de fer referència l'avaluació, els reuneix en tres grups: l'alumne, l'ensenyant i l'estratègia didàctica. Personalment crec que ha d'afegir-se un quart aspecte al que podem denominar sistema i que fa referència a aquelles variables que han de ser tingudes en compte durant el quefer pedagògic, però sobre les que no es pot influir, almenys directament.

Així com s'admet l'existència d'objectes sobre els que des del conjunt de la institució educativa, sigui del tipus que sigui, es pot actuar, l'alumne, el professor i l'estratègia; pot parlar-se, igualment, d'un conjunt d'elements que mantenen una marcada incidència sobre la tasca educativa, però amb la característica particular que no es pot influir directament sobre ells des de la pròpia institució.

Per exemple, és comprensible que la classe social a la que pertany l'alumne, el medi cultural en què es mou, l'estructura sòcio-cultural en la qual es troba la institució docent, el tractament que l'administració atorga a l'acció educativa, etc. són variables que influeixen d'una o altra forma en el treball a l'aula, i que com a tals hauran de ser tingudes en compte, però que no poden modificar-se des de la pròpia institució, ja que aquestes variables depenen de nombrosos aspectes que sobrepassen l'acció educativa.

La justificació de la presència d'aquests objectes d'avaluació sobre els que l'acció educativa no té influència, es desprèn de la necessitat que "han de ser tingudes en compte", com a marc de referència i informació, en el procés avaluador.

Podrem parlar, per tant, de quatre objectes d'avaluació que ordenarem segons el criteri descrit:

a. objectes d'avaluació susceptibles des de l'acció docent:
- l'alumne;
- l'educador;
- l'estratègia didàctica;

b. objectes d'avaluació no susceptibles des de l'acció docent:
- el sistema.

3. Anàlisi estructural del procés avaluador

He parlat anteriorment del caràcter processual de l'avaluació com a primera característica de la mateixa. Serà interessant per tant comentar en què consisteix aquesta successió de fenómens que han de ser seguits.

En línies generals, se sol admetre l'existència d'un procés que pot ser dividit en quatre grans fases, atenent la seva successió temporal.

Preparació del procés: aquesta primera fase inclou tot l'estudi previ i la presa de decisions corresponent, necessaria per a afrontar la tasca de l'avaluació en si mateixa, en les millors condicions.

Aquesta fase estarà constituïda per les següents tasques:

- anàlisi del sistema (interna i externa),
- decisió sobre els objectes a avaluar,
- determinació dels instruments a utilitzar,
- definició de la forma d'aplicació en la recollida de dades,
- justificació de l'ús que es donarà a la informació recollida.

Recollida d'informació: fase de camp en la qual es realitzen les tasques corresponents a l'obtenció de les dades que es pretenen.

Elaboració de la informació: descodificació, anàlisi i registre de la informació recollida, que implica tasques com:

- ordenació i sistematització,
- ponderació dels valors obtinguts,
- correcció, en funció dels indicadors externs, amb el fi de poder oferir una aplicació d'aquestes dades amb caràcter general.

Utilització d'aquesta informació: que inclou:

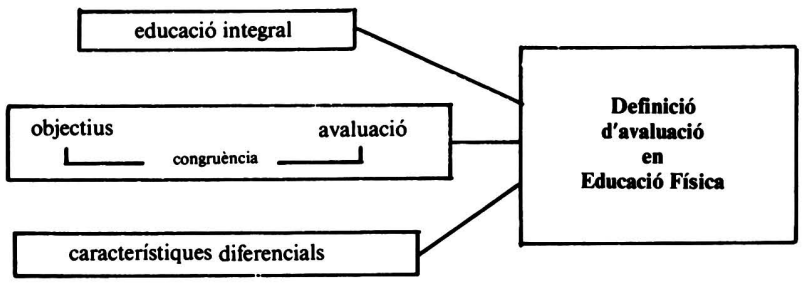
- emissió de judicis.
- presa de decisions.
- aplicació dels resultats.

4. L'avaluació en Educació Física

A partir de tot allò exposat anteriorment, i un cop traçades les línies bàsiques corresponents al fet d'avaluar, pot iniciar-se una aproximació a l'àrea específica en Educació Física.

Parlar, d'entrada, d'àrea específica en Educació Física, significa el convenciment que didàcticament, i com a conseqüència també en avaluació, l'Educació Física ofereix i exigeix uns processos particulars que en algunes ocasions no són més que adaptacions de normes més generals, però que en altres casos passa per la necessitat de realitzar tot un esforç de disseny i aplicació.

Per a emmarcar convenientment l'estudi de l'avaluació en la nostra matèria, partiré de tres premisses que considero fonamentals:



- la definició de l'**Educació Física com a part de l'educació integral** des del camp específic de la motricitat humana.
- la necessitat que existeixi una clara **relació de congruència** entre els objectius que es pretenen en una tasca i la forma de ser avaluada.
- l'existència d'una sèrie de **característiques diferencials en Educació Física.**

¿A què es refereix cadascuna d'aquestes premisses?

La idea de la definició de l'Educació Física com a part de l'educació integral a través de l'especificitat que suposa el camp de la motricitat humana és ja antiga i, almenys sobre el paper, plenament admesa.

No obstant això és fàcil trobar-se amb situacions en les que, de fet, l'Educació Física es dedica de forma exclusiva a la part corporal, o potser amb més gran freqüència, casos en els que l'Educació Física és utilitzada com a treball compensatori... gairebé terapèutic. Per descomptat m'estic referint a situacions escolars comunes.

Doncs bé, en tots dos casos, i encara que la intenció del responsable sigui una altra, la realitat és que s'estarà aplicant una Educació Física minusvàlida, en el primer cas vinculant-la a un sol àmbit de la conducta humana, bàsic en la nostra matèria però no únic, i en el segon destacant de forma exclusiva alguns aspectes dels àmbits afectiu i psicomotor (que l'alumne compensi la quantitat d'hores que està assegut a l'aula, que l'alumne "s'oblidi" de les explicacions que constantment ha d'atendre i comprendre en la resta de les assignatures...)

Ha de quedar clar, doncs, com a punt de partida, la necessitat de l'aplicació real d'una Educació Física orientada a la globalitat de l'individu, i no només a una part. Encara es pot ser una mica més explícit, si s'indica que aquesta globalitat no ha d'entendre's com una suma d'aspectes parcials, la part psicomotora al costat de l'afectiva, i totes dues al costat de la cognitiva, sinó com una unitat íntegra i indivisible, en el sentit que no és possible actuar de forma aïllada sobre un sol dels àmbits de conducta, sinó que necessàriament s'estarà influint sobre el conjunt, al mateix temps.

El segon principi sobre el que es basa el disseny de l'avaluació en Educació Física, és la relació de congruència entre els objectius proposats i la pròpia forma d'avaluar, que no és altra cosa que

el reconeixement de la necessitat de ser coherent amb el que es planteja.
En ocasions pot donar la sensació que la programació, –els objectius han d'entendre's com una part d'ella– i l'execució, són realitats menys pròximes del que es preveu. Es programa sobre el paper, i s'executa sobre la realitat de l'aula sense que els dos mons es relacionin estretament.
Doncs bé, el compromís que s'adquireix en el moment de programar l'assignatura ha de mantenir-se durant l'execució, sense que això signifiqui inflexibilitat, i de la mateixa manera ha de ser tingut en compte en el moment de l'avaluació, això és, s'ha d'avaluar sobre tot allò que s'hagi programat.
Com anteriorment indicava quan parlava de programació, (relació entre Educació Física i Educació Integral), ara insisteixo en la idea que si l'Educació Física ha d'atendre la totalitat de l'individu, l'avaluació en Educació Física ha de considerar aquesta totalitat com a objecte de la seva tasca.

No faríem cap favor als corrents que pretenen un lloc adequat per a l'Educació Física dins de l'Educació Integral, si després d'una exposició d'objectius que abastessin tots els àmbits de la conducta humana, ens limitèssim, en el moment de l'avaluació, a una valoració exclusiva del que s'esdevé en l'àmbit psicomotor. Això seria pura retòrica i no es defensable ni tan sols acceptant l'especificitat del camp d'actuació de l'Educació Física en l'ensenyament.

En tercer lloc es fa referència, precisament, a aquesta especificitat, a aquestes característiques diferencials que atorguen a l'Educació Física el seu *status* particular
Henri Lamour[4] indica alguns d'aquests factors de distinció, uns relacionats amb la motivació dels alumnes, com el gust natural pel moviment, desig natural de moure's, la necessitat d'activitat compensatòria del treball intel.lectual escolar, la curiositat cap al material original utilitzat en les classes d'Educació Física, certes motivacions secundàries originades per la cultura... i d'altres relacionades amb la pròpia persona o amb la seva tasca educativa que implica, en moltes ocasions, situacions ben diferents a les viscudes comunament a l'aula, com organització d'activitats esportives, sortides a la muntanya, primers auxilis en cas d'accident, etc.

«"Fins i tot m'agrada quan juguem amb contacte..." diu un alumne adolescent, expressant així el seu desig sublimat». Aquesta observació recollida en el treball dirigit per Daniel Zimmermann[5] es refereix a la demanda sollicitada pels alumnes, amb més o menys grau de timidesa, de la persona física de l'ensenyant, en un desig de "tocar i ser tocat". No hi ha cap dubte que aquí s'ofereix una gran oportunitat al professor d'Educació Física.

D'altra banda Pierre Arnaud[6] realitza una aproximació diferencial quan en un estudi comparatiu pedagògic es refereix a la inexistència d'homogeneïtat en les situacions motrius i que, tanmateix, concerneix més o menys als coneixements verbo-conceptuals.
Igualment és important l'opinió de Pierre Parlebas,[7] sens dubte un dels autors que més ha investigat en sociologia de la motricitat, qui afirma: *"El joc esportiu representa una societat en miniatura, un veritable laboratori de conductes i de comunicacions humanes. En ell es conjuguen els problemes de percepció i de decisió, de dinàmica de grup i d'estratègia, de ritualitat i d'autoritat. El joc esportiu està situat entre el poder de la iniciativa individual i els sistemes de coaccions col.lectives".*

Això suposa, evidentment, un particular grau de socialització.

Tot això pot resumir-se si relacionem aquells trets més característics de l'Educació Física, o aquelles situacions que des de l'Educació Física poden ser promogudes, facilitades o aprofitades, i que la diferencien de la resta de les assignatures:

- les **expectatives** dels alumnes cap a l'Educació Física són diferents que cap a unes altres assignatures, ja que existeix un grau de motivació més gran, degut a una sèrie de raons individuals i socials;
- existeix una forma particular de **socialització** en les sessions d'Educació Física, ja que les situacions de cooperació i oposició es presenten amb gran freqüència i, en general, de forma molt natural;
- no existeix **homogeneïtat** en les accions motrius, per la qual cosa han de tractar-se particularment;
- l'Educació Física està **menys subjecta** que altres disciplines, a condicionants relacionats amb els programes, les notes o els exàmens;
- existeix una gran **proximitat**, fins i tot corporal, entre el professor i els alumnes, que pot traduir-se en gran fluïdesa de comunicació dual i un alt grau de camaraderia.

Tot això significa que en el moment de dissenyar l'avaluació en Educació Física s'han de tenir en compte innombrables aspectes que he organitzat en tres blocs diferents, segons les premisses que he explicat.
Per últim, i seguint en línies generals a Domingo Blázquez, indicaré que l'**aplicació** de l'avaluació en el context de l'Educació Física ha de suposar:
- el coneixement del **rendiment** de l'alumne, tant en termes absoluts, com en termes relatius (referits a la comparació dels diversos resultats obtinguts per un mateix alumne);
- la definició d'un **diagnòstic** de les aptituds i possibilitats de rendiment de l'alumne i de forma particular la detecció dels seus punts febles;
- el seguiment de la **progressió** en l'aprenentatge i la seva relació amb l'apartat anterior;
- la **valoració del programa** per a la seva readaptació o confirmació, a tra-



vés dels mecanismes de retroalimentació corresponents;
- el coneixement de la **capacitat d'ensenyament** del professor;
- el coneixement de resultats per part de l'alumne, que ha de suposar un excel.lent mètode de **motivació**;
- la facilitat de l'**agrupació i/o classificació** dels alumnes segons criteris d'homogeneïtat o altres que es considerin interessants;
- l'assignació de **qualificacions** als alumnes;
- l'obtenció de la informació necessària per a la **investigació** i l'intercanvi d'experiències.

A partir de tot això, proposaré una tasca avaluadora que va molt més enllà de les "proves de cinta mètrica i cronòmetre" com a conseqüència d'una comprensió de l'Educació Física molt més àmplia.

4.1. Com avaluar?

En línies generals es pot admetre que la forma d'avaluar en Educació Física segueix amb fidelitat les propostes realitzades amb caràcter genèric per al conjunt del sistema docent, havent de complir una sèrie de requisits sobre els quals ja he parlat, però que es concreten en els següents termes:
- és una activitat **processual** ja que transcorre en el temps i fa referència a un conjunt de fases successives;
- és una activitat **complexa** ja que implica la necessitat de tenir en compte nombroses variables;
- és una activitat **sistemàtica**, com a contraposició a puntual;
- és una activitat **retroalimentada**, fent referència al que s'ha obtingut a través de l'avaluació, ha de servir per a realitzar les corresponents modificacions dins del procés educatiu i, conseqüentment, també dins del procés avaluador;
- i per últim és una activitat **intencionada**, això és, pretesa i desitjada i no sorgida com a conseqüència de la improvitsació o l'atzar.

A més a més l'avaluació es realitza seguint un procés constituït per una fase preliminar, inclosa en el treball de programació, una fase de recollida d'informació, i un tercera fase d'elaboració i utilització d'aquesta informació.
Si tot això s'hagués de resumir, es podria dir que avaluar és una funció i per tant que l'avaluador ha d'assumir el seu rol, mantenint una actitud que li faciliti resoldre aquesta tasca amb un més gran encert. Les condicions que defineixen aquesta actitud són les que acabo d'enumerar.
Quant a l'aplicació del que s'ha dit, proposo, en l'última part d'aquest treball, la relació d'alguns instruments d'avaluació que poden ser utilitzats.

4.2. Què avaluar?

Ja he avançat que si es pretén una avaluació en els termes que es defensen des de la moderna didàctica, ha de fer-se referència a totes aquelles variables que influeixen en el procés docent.
Aquestes variables les presento en quatre grups atenent la facilitat que representa separar estructres diferents, però conscient que aquestes realitats es troben funcionalment integrades i resulta del tot impossible separar-les.
Aquesta reflexió resulta important en el treball a l'aula, ja que en nombrosos casos es donaran situacions en les que l'evidència demostri que l'explicació dels esdeveniments ha de buscar-se en diversos terrenys alhora.
Proposo la següent estructuració dels grups al.ludits:
- alumne:
  - àmbit cognitiu;
  - àmbit afectiu;
  - àmbit psicomotor;
  - *aspecte quantitatiu;
  - *aspecte qualitatiu;
- professor:
  - relació professor-tasca docent;
  - relació professor-alumne (cas concret però important de l'apartat anterior);
  - relació professor-matèria;
- procés:
  - objectius didàctics;
  - situacions de l'acció didàctica;
  - pràctica de l'ensenyament o de la fase de realització;
  - sistemes d'avaluació del producte;
- sistema:
  - inclòs en la pròpia institució educativa;
  - aliè a la institució educativa.

Atenent a aquesta ordenació descriuré posteriorment els instruments d'avaluació, per la qual cosa no veig convenient estendre'm més en aquests moments.

4.3. Per què avaluar?

Ens trobem de nou amb la qüestió que anteriorment hem al.ludit. Respondre-la significa, en gran mesura, comprometre's amb una forma d'acció didàctica o una altra, en definitiva, amb un talant educatiu o un altre.
Efectivament, com s'ha indicat al llarg d'aquest treball l'avaluació ha d'entendre's com un pas més, però significatiu, en el conjunt del procés docent.
En l'actual disjuntiva la definició de la tasca del professor d'Educació Física, gairebé no té res a veure amb la que en un altre temps pogués sostenir-se, relacionada de forma exclusiva amb la part corporal. Per tant, l'avaluació ha de servir per obtenir un bagatge informatiu tan complet com sigui possible, perquè la seva correcta utilització faciliti la coherència interna de l'Educació Física, en la forma que es ve defensant.
Doncs bé, decididament partidari de la idea que el professor d'Educació Física té molt a dir en el conjunt de la tasca docent, crec que és moment de proclamar les possibililitats que existeixen pel que fa a aquest tema, i això que ja és habitual en les programacions i en les intencions dels professionals, convé que, de la mateixa manera, s'implementi i s'organitzi en formes o accions concretes en el terreny de l'avaluació.
D'aquesta manera, el bagatge aportat pel professor d'Educació Física al con-

junt del sistema s'enriquirà en la mesura en què el seu compromís amb allò proposat sigui ferm; però al mateix temps aquest bagatge serà consistent i útil només si resulta de la suma d'una observació amb cura i sistemàtica, una elaboració tècnicament adequada, i les seves conclusions es produeixen com a conseqüència de la corresponent tasca de reflexió.

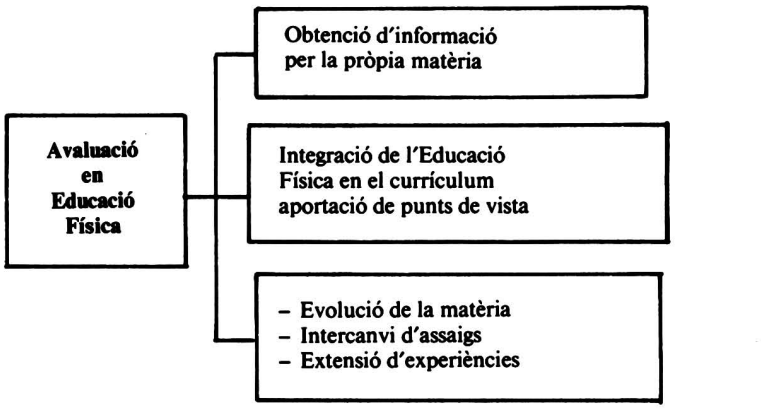
Tot això es refereix d'igual manera a la informació referida a l'alumne, al professor o al procés. És més, no dubto que l'aportació que realitza l'Educació Física, pot i ha de significar un punt de vista, per les seves especials característiques, primordial en el conjunt del sistema.

És fàcil trobar des de la situació privilegiada del professor d'Educació Física explicacions molt sucoses a l'expressió de la dinàmica d'un grup d'alumnes, al comportament "estrany" d'un determinat subjecte, a l'encert o desencert en l'aplicació d'una estratègia pedagògica concreta...

Per una altra part, i no per ser més ambicións menys possible, avaluar ha de servir per a fer evolucionar la nostra matèria en la forma que tots desitgem.

No és exagerat defensar que en Educació Física és molt més el que queda per fer que el que s'ha fet; doncs bé, la contrastació de les experiències, la possibilitat d'aplicar assaigs realitzats en entorns diferents, l'extensió del que s'ha viscut en un cercle concret... passa necessàriament per l'aplicació d'uns sistemes d'avaluació correctes.

Per concloure aquest apartat, referit als objectius de l'avaluació en Educació Física, incloc el següent esquema en el qual es presenten les tres finalitats descrites:



5. Instruments d'avaluació en Educació Física

Seguint la classificació que anteriorment he utilitzat per als objectes d'avaluació, vaig a relacionar els principals instruments d'aplicació en l'àmbit de l'Educació Física.

La presentació una mica detallada de cada un d'ells, així com la valoració d'alguna, realitzada en el si del Seminari permanent d'Educació Física de l'I.C.E. de la Universidad de Zaragoza, pot trobar-se en la publicació que va sorgir del "IV Encuentro sobre aspectos didácticos en las enseñanzas medias: Aspectos didácticos de la Educación Física", que el propi I.C.E. va organitzar el passat estiu a Saragossa.

I. AVALUACIÓ DE L'ALUMNE

I.A. Àmbit cognitiu:
- Exàmens teòrics.
- Quaderns de classe.
- Treballs.

I.B. Àmbit afectiu:
- Autoavaluació.
- Estudi del grup.
- Sòciogrames.
- Anàlisi del comportament.
- Opinió del professor.

I.C. Àmbit psicomotor:
- Tests quantitatius.
- Tests qualitatius.
- Execucions.
- Planes de control.

En relació amb l'apartat d'avaluació de l'alumne, em sembla interessant proposar un senzill gràfic, pretenent la idea de globalitat que en diverses ocasions he defensat al llarg d'aquest article i que en aquests moments, després d'una relació tan analítica, pot quedar en dubte.

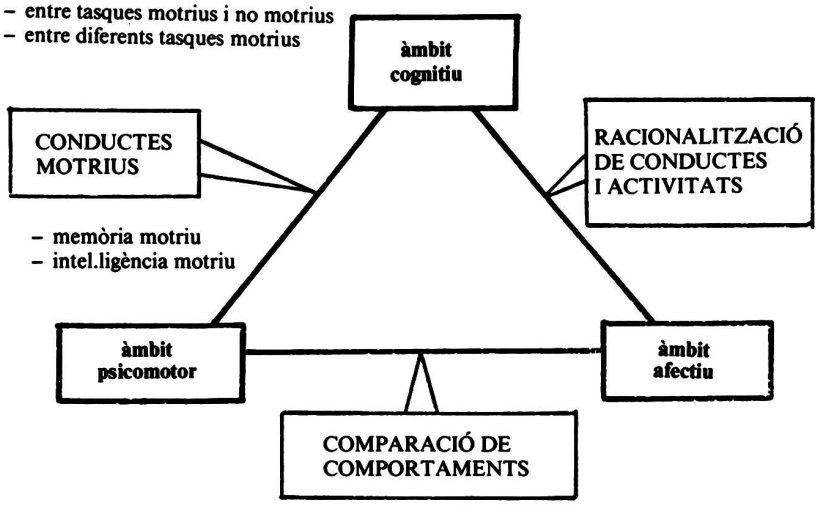
El triangle pretén expressar la globalitat de l'individu, mentre que els quadres perifèrics fan referència a propostes, totes elles aplicables en el terreny específic de l'Educació Física, que se situen entre àmbits diferents, i que, conseqüentment, serveixen de ponts d'unió.

II. AVALUACIÓ DEL PROCÉS

II.A. Mètodes d'apreciació

II.B. Mètodes d'observació
- Opinió de l'alumne.
- Retroalimentació de la programació.

III. AVALUACIÓ DEL PROFESSOR
- Qüestionaris als alumnes.
- Observació de la tasca.
- Autoavaluació
- Reciclatge.



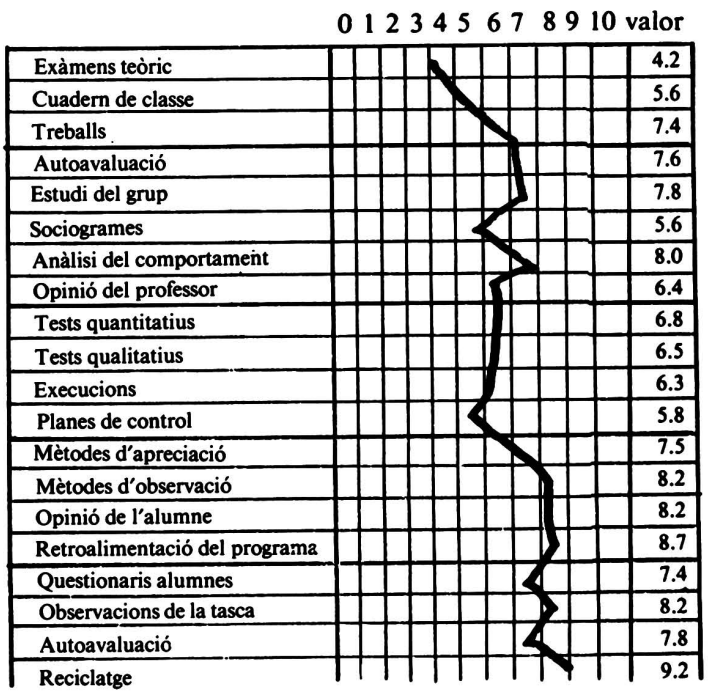
serà elevat; pel contrari, si es concedeix gran atenció a instruments com l'autoavaluació, l'anàlisi del comportament, l'estudi del grup... és molt probable que s'estigui col.locant l'accent sobre l'àmbit afectiu, i que aspectes com la integració en el grup o l'autodeterminació, siguin considerats primordials entre els objectius proposats.
Com a mostra d'un treball de ponderació dels instruments d'avaluació, i sense cap pretensió maximalista, incloc el perfil dissenyat pels aproximadament 50 professionals de l'Educació Física, reunits el passat estiu a Saragossa, durant les jornades a les que anteriorment m'he referit.

El perfil resultant, és una mostra, producte resultant del treball del conjunt dels professionals als que abans he

6. Ponderació dels instruments d'avaluació

En el moment de donar forma definitiva a l'avaluació, no hi ha prou amb determinar la forma d'aplicació –anàlisi estructural–, ni els fins –objectius–, ni el seu camp d'actuació –objectes–, sinó que s'ha de determinar també els mitjans amb els que es compta per portar a terme la tasca, i aquest són els instruments.
Però encara que aparentment tot queda ja definit, la realitat és que encara existeix una decisió més a prendre, que definirà l'avaluació en si, ja que la determinació del pes que cada un dels instruments utilitzats té en el conjunt, descriu un perfil, mostra de la ideologia mantinguda.
En conseqüència, aquest darrer pas resulta de vital importància. Per exemple, si es considera com a molt important en l'assignatura la condició física de l'alumne, s'haurà d'atorgar, conseqüentment, primacia als "tests qualitatius" i el seu pes específic en el perfil

Ponderació d'instruments d'avaluació en Educació Física

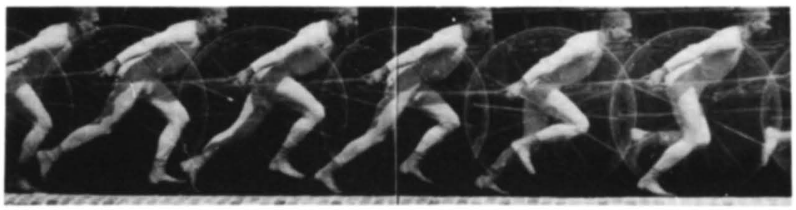


al.ludit, i als que des d'aquí vull agrair la seva col.laboració.

Evidentment, no se li escapa al lector la possiblilitat que existeixin innombrables perfils diferents, i innombrables mètodes per construir-los. Aquí com en altres molts aspectes de l'avaluació en Educació Física, s'obre tot un terreny de reflexió i investigació al que, des d'aquestes línies, animo a entrar.

Notes:

1. SÁNCHEZ BAÑUELOS, F.: *Didáctica de la Educación Física y el deporte*. Gymnos, Madrid, 1984.
2. BEYER, E. y otros: *Wörterbuch der Sportwissenschaft*. Verlag Hofmann, Schordorf, 1987.
3. MACCERIO, B.: *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des A.P.S.*. Vigot, París, 1986.
4. LAMOUR, H.: *Traité thématique de pédagogie de l'EPS*, Vigot, París, 1986.
5. ZIMMERMANN, D. i altres: *Questions/réponses sur l'éducation physique et sportive*. E.S.F. París, 1987.
6. ARNAUD, P.: *Education Physique*. En "Histoire de la pédagogie du 17ème siècle à jours", Privat, Toulouse, 1981, (pres de LAMOUR, H., oc.).
7. PARLEBAS, P.: *Eléments de sociologie du sport*. PUF, París, 1986.



L'EDUCACIÓ FÍSICA I LA INTEGRACIÓ SOCIAL

Mercedes Rios Hernández, Llicenciada en Educació Física

Amb el present article s'intentarà fer una reflexió que serveixi com a element de discussió i relativització del tòpic (avui en vigor) que atorga a l'Educació Física un paper rellevant, "per se", sobre la socialització de l'individu.

En general, tothom reconeix la importància de l'activitat física en el desenvolupament integral de l'individu, ja sigui a nivell físic, psíquic o sociològic. Però si ens traslladem a contextes "marginals" o a grups "difícils", és aquest darrer aspecte el que s'hauria de questionar. Considerar l'activitat física com un excel.lent canal de comunicació social, que permet i/o facilita la interrelació entre els subjectes, ha arribat a ser una idea molt utilitzada.

Les meves observacions realitzades en els establiments penitenciaris de dones i homes de Barcelona, en grups de deshabituació a la droga, o grups que reunissin individus amb alguna mena de deficiència física o psíquica o, simplement, subjectes considerats de tracte "difícil", m'han fet plantejar una sèrie de qüestions al respecte, d'entre les quals podria citar:

– Potenciant l'hàbit físic?, estem creant una necessitat de compartir amb els altres vivències i experiències?

– ¿La formació de grups esportius contribueix a la creació de canals de comunicació que facilitin la socialització dels subjectes?

En intentar contestar-les m'he anat questionant la veritable repercussió de l'activitat física en els diversos ambients socials i en els programes d'integració, inserció i reinserció.

Problemes conceptuals

En un principi s'hauria de clarificar el significat de tres conceptes que sovint es confonen o, simplement, en els que es dóna una traslladació de continguts: *Reinserció, inserció i integració.*

- *Reinserció.* Reincorporació a la societat d'individus temporalment marginats que ho estan per diferents motius (internats a presons, psiquiàtrics, etc.)
- *Inserció.* Incorporació a la societat d'individus que han viscut sempre marginats, per motius generalment de caire social (l'exemple més clar podria trobar-se dins dels que habiten en el denominat "quart món").
- *Integració.* Assimilació i acceptació de les normatives socials, hàbits i coneixements, en el cas de subjectes que han viscut prèviament la marginació. I, en el cas de subjectes amb deficiències psíquiques i/o físiques, un nivell acceptable de relació amb l'entorn social i qualitat de vida.

En un marc purament teòric, són conceptes absolutament clars. En canvi, quan afrontem un problema pràctic i directe, és difícil establir fronteres entre aquestes conceptes ja que, sovint, són evidents les interrelacions entre ells.

Podríem citar, com a exemple, el del delinquent multireincident. En aquest cas és frequent la utilització del terme "reinserció" quan l'individu ha deixat de delinquir. Però, de fet, podria afirmar-se que aquest individu ha estat "insertat" en algun moment? En el cas que aquest subjecte pugui trobar una feina i complir amb la normativa social quotidiana, se l'acostuma a citar com a individu "integrat". ¿Fins a quin punt pot estar-ho si el seu aspecte (tatuatges, escala de valors, forma d'expressar-se, etc.) o el seu propi passat (antecedents penals) poden provocar en el seu entorn un rebuig? Tenint en compte, a més a més, que aquest rebuig pot desintegrar el propi subjecte i fer que torni a pautes de comportament que, segons la teoria, ja estaven superades.

Com tothom!

Si la pretensió principal del sistema educatiu actual és aconseguir la integració de l'individu amb el seu entorn, l'Educació Física, com a part d'aquest sistema, ha de col.laborar en aquesta tasca.

Teòricament, es transmenten valors que tendeixen cap a la llibertat i la independència de l'individu, perquè

aquest crei la seva pròpia identitat i autonomia personal i que, fins i tot, sigui capaç de transformar creativament el seu entorn quotidià. Però, com s'acostuma a dir, "com tothom".

El problema apareix quan els subjectes presenten algun tipus de discriminació, física o mental, o quan els individus transgredeixen aquestes normes comunament acceptades. Aleshores és el moment en què el sistema educatiu crea els mecanismes perquè aquesta persona "dessocialitzada" deixi de serho i passi a la categoria de socialitzada. En segons quins casos s'ha cregut convenient, fins i tot, organitzar els individus per grups amb l'objectiu d'adaptar els aprenentatges a les seves deficiències, sense oblidar que l'objectiu és integrar-los en el medi social. El que ens hauríem de preguntar, pels resultats que s'obtenen, és si es facilita realment la integració a la dessocialització.

Per exemple, agafem el cas dels Centre d'Educació Especial. Els nens que presenten unes necessitats educatives molt especials o una disminició de les seves capacitats són orientats cap a un centre amb aquestes característiques. En separar-los d'entrada, se'ls condueix a un estat latent de privació d'oportunitats d'aprenentatge i a una infravaloració que mena a un retard més greu a nivell funcional i a una imatge de si mateix més negativa. A mesura que va creixent s'adona de la seva "incompetència" en comparació i en la mesura que van evolucionant els de la seva mateixa edat. I, sense pretendre-ho inicialment, s'afavoreix així la creació d'un nou "ghetto" en potenciar aquest sentiment de "diferents" respecte els altres.

Els establiments penitenciaris són un exemple de centres tancats que també s'haurien de questionar. ¿Com pot ser que pretenguin la reinserció si el que potencien és la dessocialització dels individus que entren a la presó? Difícilment l'aïllament en àrees tancades serà útil per a persones amb dificultats d'integració social.

En definitiva, tant el sistema com les diverses accions de "política social" dirigeixen esforços per convertir el "disminuït" i "l'inadaptat" en individus com "els altres", els "normals". Així l'èxit dels programes d'integració, inserció o reinserció consisteixen en assolir aquest fi.

Per tant, l'Educació Física, pel seu caràcter marcadament socialitzador, no escaparà de tot això.

La classe d'Educació Física no és una illa

Degut a les experiències directes i al buit experimental existent, s'hauria de posar en dubte aquest caràcter socialitzador de l'Educació Física.

En situacions que toquen amb l'anormalitat, o bé ja considerades "marginals", l'activitat motora evidencia els problemes de convivència del grup i la seva eficàcia per disminuir-los, per si mateixa, hauria de ser qüestionada.

Per a il.lustrar aquesta ~~idea~~, exposaré en primer lloc els problemes de convivència que es donen en un àmbit normal per, més tard, descriure l'experiència concreta en els centres penitenciaris d'homes i dones de Barcelona. Es veurà així, com els problemes es poden arribar a accentuar, a mesura que els subjectes viuen una situació de marginació social.

Comencem analitzant situacions normals, com pot ser una sessió d'Educació Física en l'àmbit escolar. És freqüent observar que els individus es reuneixen per afinitats, homogeneïtat de qualitats físiques, o senzillament per amistat. En el moment que l'educador físic es planteja modificar aquestes formes d'interrelació grupal, és quan, a vegades, comencen els problemes. Si s'organitzen els grups o si es reparteixen per parelles és bastant comú que els "nens (vagin) amb els nens" i "les nenes amb les nenes", encara que no sempre succeeixi així. Molts alumnes evidencien el seu descontent amb les possibles modificacions que se'ls proposen, i fins i tot arriben a negar-se a realitzar l'activitat amb els companys assignats.

Per què passa això?

Per respondre aquesta pregunta podem constatar dos fets, que d'alguna manera he confirmat en converses en cursos de reciclatge a mestres d'EGB (organitzats per l'Ajuntament de Barcelona i la Generalitat de Catalunya) en Educació Física, i en diverses visites realitzades al centres docents on aquests impartien les seves sessions.

En primer lloc, s'ha de destacar l'evident influència del model sociocultural que atorga rols diferentes a cada sexe, accentuada aquesta per la pròpia actitud infantil.

En segon lloc, agrupar per parelles o d'una altra forma els nens, suposa que en aquesta acció, els subjectes que ja estan "marcats" dins de cada grup quedin "solts" i obligats per la situació a relacionar-se

S'~~hauria~~ d'afegir que s'observen situacions similars cap als nens que, per ser "maldestres" (degut al seu baix nivell de domini corporal), gaudeixen, sovint, d'una especial atenció per part de l'educador. Aquest major nivell de protecció provoca falses "integracions", evidenciades en una tolerància durant les sessions i en el posterior rebuig, quan aquestes finalitzen.

Aquestes situacions, en un ambient normalitzat, aporten dades per a una relativització dels aspectes socialitzadors, als que ens referíem al principi del text. A continuació l'anàlisi d'aquests mateixos aspectes en grups amb un alt índex de marginalitat ens situaran plenament en el problema.

Arribats a aquest punt de marginació límit sembla ser que disminueix la capacitat socialitzadora de l'Educació Física. Les observacions que vaig realitzar a l'establiment penitenciari de dones de Barcelona (Wad-ras) tendeixen a confirmar-ho. El primer període

de l'experiència es va constatar que l'activitat física tenia limitacions socialitzadores:

1. Per les dificultats que comportava integrar en les sessions les internes rebutjades per la població:
- No es triaven com a companyes per a l'execució d'exercicis per parelles.
- En esports col.lectius eren ignorades durant els partits.

2. Per abandó a les sessions acusant al grup de persones que freqüentaven assíduament el gimnàs o el pati. Per la qual cosa es constataven els problemes de convivència: clans i bandes que emanen de la subcultura de la presó.[1]

D'aquest període es va concloure que no tenia fonament considerar que l'activitat física transferia millores en la conducta habitual de les internes, però sí, en canvi, contribuïa a millorar la seva qualitat de vida.

En la segona etapa de l'experiència,[2] en la que l'acció educativa es conjugava amb una de les educadores del centre (Mercè Mitjans), es va constatar que s'intensificaven els seus valors socialitzants. Es va observar un canvi de valors progressiu de les internes participants, ressaltant entre elles una més gran solidaritat entre les internes que trencava *momentàniament* l'individualisme, la desconfiança, la falta de respecte, fruit tot això dels efectes negatius de la privació de llibertat.

Tanmateix, es va concloure –entre altres aspectes a considerar– que no havien de desestimar-se els problemas de convivència inherents a la subcultura de la presó i que després de l'activitat "els conflictes continuaven".

Una altra observació anàloga la vaig efectuar a l'establiment penitenciari d'homes de Barcelona (Model).[3] En un principi va destacar el predomini de la individualitat, percebent-se com una absència de sentiment de grup, amb els individus constantment dispersos i difícilment agrupables. Després d'un any d'aplicació del programa establert[4] es va observar una millora de les relacions de grup, reduint-se notablement els nivells de dispersió i incomunicació dels interns. Però malgrat això, el nivell de comunicació no era equivalent encara al de qualsevol grup de l'exterior; la raó d'aquest fet sembla clara: seria degut a la situació de privació de llibertat i tot el que això comporta.

Anecdòticament podria comentar que en un dels grups més conflictius de la presó, el de la "2a galeria"[5], el primer dia d'aplicació de jocs d'alt component cooperatiu, en els quals hi havia la possibilitat de "salvar" a d'altres jugadors, cap dels participants va fer aquesta opció. Quan se'ls va comentar el fet i en una segona aplicació, la resposta va millorar sensiblement essent la reacció dels jugadors més positiva.

S'evidencia, doncs, que la pràctica en aquest tipus d'establiment no pot ser examinada al marge del context en què es desenvolupa. No han d'ignorar-se els problemes de convivència inherents a la subcultura de la presó, ja que incidiran en la conducta dels subjectes durant la sessió; això es produirà de forma que l'activitat física arribarà a posar de manifest aquests problemes.

Per tant, com més gran sigui el nivell d'intervenció d'educadors i de les altres disciplines en l'objectiu d'integració, més grans seran els efectes de l'acció educativa de l'activitat física. Quan ens plantegem la integració no podrem aïllar-la d'un treball interdisciplinar. Pel contrari, la nostra incidència serà lleu i superficial en el comportament de l'individu o grup considerat.

Hem guanyat!

Paral.lelament, caldria dir que els mateixos components socialitzadors de l'Educació Física poden, precisament per involucrar el grup, convertirse en obstacles per a aquesta desitjable socialització. Respecte a aquest punt són interessants les idees de François Courtine:

"¿Com pot ser que la competició sigui educativa, que pretengui la socialització i la no agressivitat si fomenta l'individualisme, la lluita, l'egocentrisme, la jerarquia, l'exclusió dels més febles...?".[6]

Per entrevistes semiestructurades realitzades a diversos professors d'Educació Física sembla confirma-se aquesta qüestió. D'altra banda, molts són els educadors que confirmen que l'activitat física pot incrementar la rivalitat en un sentit negatiu. Encara que no sigui a través de la competició, els nens busquen en les activitats confirmar alguna mena de superioriat, recorrent per a això a les trampes o fins i tot a l'agressivitat verbal i física. Quantes són les vegades que hem sentit crits celebrant la victoria i ridiculitzant el perdedor, a pesar de l'actitud de l'educador físic.

Pot ser que es tracti simplement de posar en evidència un conflicte de tipus cognitiu. ¿Com projectarem amb èxit unes idees de tipus no-competitiu a una població infantil que pren de l'exterior intíuències contràries totalment a aquests plantejaments "idealistes"? Des de qualsevol mitjà de comunicació emanen idees de "ser el millor", "anar el primer", "ser el campió"... I, des d'un pla familiar, ¿no s'està exigint un nivell acceptable de notes o, simplement, donant amb mostres d'alegria un reforç clar cap al bon rendiment acadèmic?

A partir de tot això, es podria plantejar la possibilitat d'un canvi, enfocat cap a dos tipus d'actituds, *la de l'educador* y la de *naturalesa mateixa de l'activitat.*

Per un costat, l'educador ha de qüestionar-se el tipus de valors que transmet als seus alumnes en el procés d'ensenyament. Per un altre, elaborar estratègies per reconvertir les situacions (evitant eliminacions, canvis en el sistema de tempteigs, nova distribució de l'espai, etc.).

Com a conseqüencia d'això, l'ensenyament haurà d'analitzar l'estructura interna de les activitats proposades, evitant tant com pugui la competència i el

"campionisme" com una recerca exclusiva de resultats. Per aconseguir això haurà de triar un tipus d'activitats on predominin valors com la solidaritat, la cooperació, la col.laboració, etc.

L'altra cara de la moneda

Si la globalitat del que s'ha exposat anteriorment tendeix a qüestionar els aspectes socialitzants de l'activitat física, una altra lectura del text ens portaria a destacar que, ja que l'Educació Física integra la totalitat de l'ésser en el medi social, no deixa de ser un mitjà per educar l'individu.

Així, el professor hauria d'assumir un paper predominant en la resolució dels conflictes d'índole social que sorgeixen amb la pràctica de qualsevol activitat d'aquest tipus. Les pautes d'acció que emanen de la seva intervenció en el conflicte reafirmaran el seu paper d'educador en transmetre valors que ajudin l'individu a defensar-se millor en el medi social on es trobi situat.

Tenint en compte que tot medi social comporta una educació, el professor d'Educació Física no pot deslligar la seva intervenció del context social en el qual el subjecte està portant a terme el seu procés de socialització. En altres paraules, adequant el seu instrument –la matèria– al marc social en què es trobi, pot aconseguir que el seu fi –l'educació de l'individu o la seva integració en el medi– es porti a terme.

Si del que es tracta és d'incorporar un individu a la societat, fent que s'adapti a alguns dels seus comportaments i normes, són ja molts els autors que afirmen que l'Educació Física tendeix a "normalitzar". Raons no falten; ja sigui per l'adquisició d'hàbits, per la transferència en el compliment de les normes de joc o per les relacions interpersonals. Però no hi ha estudis científics que ho confirmin.

Malgrat això, la meva experiència personal en diferents àmbits tendeixen a fer-ho:

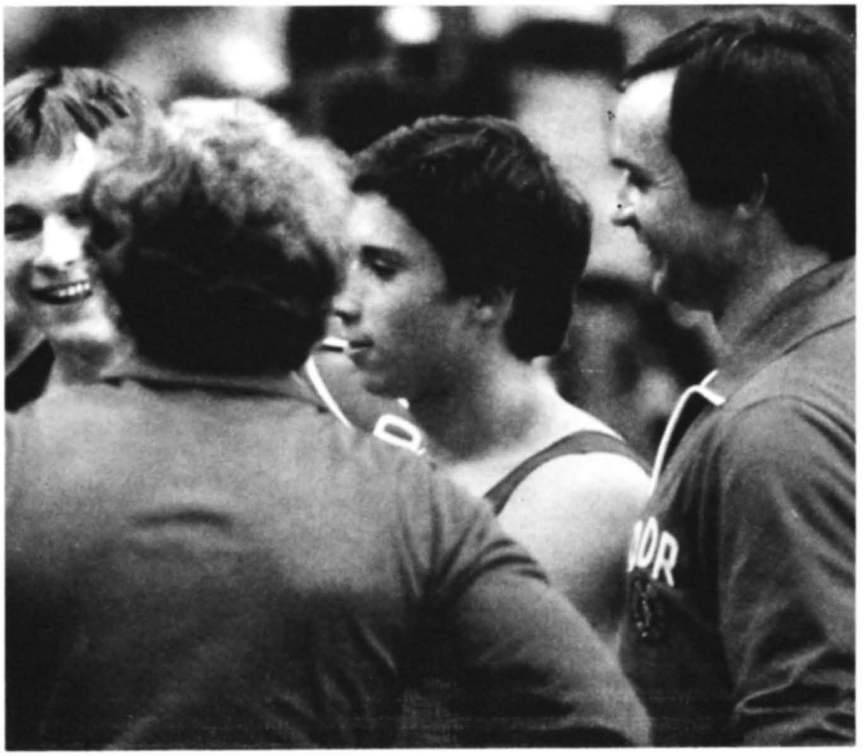
– *En un programa de deshabituació de toxicòmans* (realitzat al Centre d'Assistència Sanitària de l'Ajuntament de l'Hospitalet de Llobregat, Barcelona), els participans –en un qüestionari– van valorar positivament el bon clima de relació en les sessions. Després de sis mesos d'experiència, he d'assenyalar que mai no hi ha hagut cap tipus d'agressivitat verbal o física, i que predomina un ambient cordial i relaxat, incrementant-se al llarg de les sessions el bon nivell de relació interpersonal.

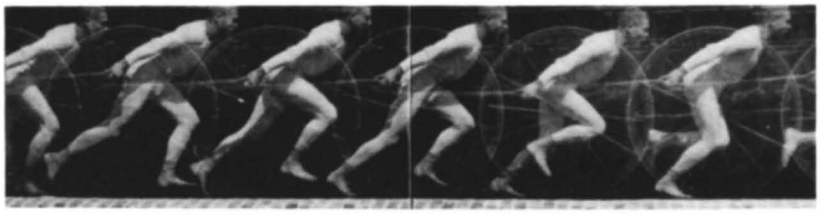
– *A la presó* (tant d'homes com de dones) he constatat una millora de la conducta esportiva en el terreny de joc: disminució progressiva de les faltes i acceptació paulatina de les regles de joc, arribant-se a acceptar les decisions arbitrals.

Concretament, a la 5a galeria de la presó d'homes de Barcelona (on es troben els individus d'inadaptació extrema), es va donar el cas següent:

Després de quatre mesos d'introduir el voleibol (com a final de les dues hores de sessió de Preparació Física) només una vegada un subjecte va abandonar la sessió amb una actitud de "enrabiada" en estar perdent per un tempteig exagerat. Curiosament, tenint en compte el prototip d'individus allí reclosos, el clima de les sessions era molt distès i en cas de produir-se un petit conflicte, principalment es produïa entre membres d'un mateix equip, no dirigint-se tant a l'equip contrari.

En general, hi ha hagut una ruptura amb l'individualisme, un més gran nivell de comunicació, encara que és difícil que aquestes millores transcendeixin del terreny merament esportiu. En aquesta extrapolació d'actituds al marge de l'àmbit de l'Educació Física es basa l'objectiu de la meva actual inves-





tigació en el medi penitenciari.

– *En l'àmbit escolar*, assenyalar que en situacions de normalitat, s'ha facilitat la relació interpersonal. Això s'ha vist, a més a més, confirmat en la major cohesió del grup en activitats on la convivència i l'activitat física tenen un paper predominant (colònies d'estiu, excursions, convivències escolars, etc.).

– *En sessions de manteniment físic per a adults*, s'observa que molts homes i dones assisteixen a elles com un mitjà per a conèixer nous individus, ja que faciliten la comunicació interpersonal i grupal (un exemple clar d'això són els clubs socials i esportius).

– *En l'àmbit universitari* es podria destacar una anècdota que fa referència directa a aquests valors socialitzadors de l'activitat, encara que això ajudi la predisposició de l'educador: aquesta es refereix a la creació de la CDJJAFUN (Comisión Organizadora de Juergas y Jaranas de Actividades Físicas Nocturnas), formada pels integrants de les sessions de Jocs i Condició Física que es va impartir a la Universidad Politècnica de Catalunya durant el curs 1986-87.

Reflexions finals

Per a concloure, dir que per a que l'Educació Física assumeixi un paper positiu en el fenomen de la integració social, hem de tenir en compte:

1. Que la seva acció formi part d'un sistema d'integració més ampli (acció interdisciplinar).
2. Que l'activitat sigui flexible i tingui en compte la seva adaptació a:
   - Diferències individuals
   - Diferències grupals
   - Necessitats i interessos dels individus
3. Que l'actitud del professor ajudi a la transmissió de valors positius per a la desitjada socialització.
4. Que en els objectius predominants de l'educador figuri la millora global de la qualitat de vida dels individus.
5. Que l'actuació d'aquest no tendeixi a la segregació, creant més dèficits dels que ja caracteritzen al subjecte; alhora, tanmateix, no ha de descartar-se una acció concreta i puntual dirigida a un grup en concret, en funció de les seves necessitats.
6. Que el fi últim és aconseguir que l'individu arribi a identificar-se amb el col.lectiu social al qual pertany i es senti partícip i integrant del mateix.

Notes

1. RÍOS, M.: "La actividad físico-esportiva en una presó de dones", a *Apunts*, nº 4, 1986, pp 57-58.
2. RÍOS, M.: "La práctica físico-deportiva de la mujer en los sectores marginados de la sociedad. Establecimientos preventivos y penitenciarios", en *Sociología del deporte*, Servicio Editorial del País Vasco, 1987.
3. RÍOS, M.: *La actividad física dirigida en la Modelo. Memoria curso 87-88*, Treball mecanografiat.
4. Desenvolupament de sessió de Preparació Física dirigides a millorar la forma física dels interns (participació dels mateixos de caràcter voluntari).
5. Acull interns catalogats com a emissors de conductes asocials; solen ser delinqüents multireincidents.
6. COURTINE, F.: *Actividades físico-deportivas y handicaps: ¿Educación, terapia o disciplina?* Ponència presentada en el Congrés "La Educación Física Hoy", celebrat a Barcelona, 20-22 de març 1986, en el marc del X Àniversari de l'INEF de Catalunya, pàg. 18.



REVISIÓ I PERSPECTIVES DELS PROGRAMES INDIVIDUALS EN EDUCACIÓ FÍSICA

Javier Hernández Vázquez, Professor Titular d'Educació Física Especial de l'INEF de Barcelona

Introducció

En l'actualitat existeix una gran inquietud per observar com es desenvolupen el programes individualitzats en educació, sens dubte el tema que ens interessa a nosaltres és l'Educació Física, per tant l'exposició que a continuació es detalla intenta realitzar una aproximació sobre què van ser els programes, què són i quines perspectives tindran en els dissenys curriculars de l'Educació Física.

La revisió dels programes constata que l'Educació Física té una importància fonamental en els nens que presenten alguna alteració, però, sobretot, que aquests programes han de ser practicats el més aviat possible, demostrada la seva eficàcia, i per tant queden inclosos en dissenys curriculars de forma preferent. Malgrat tot, encara queden determinades situacions per a intentar resoldre i és en les perspectives quan apareixen reflexions sobre l'actuació en els subjectes que no estan en edats primerenques i que necessiten aquesta activitat física reconfortant, preventiva i integradora.

Concepte

El programa es defineix com les relacions que previsiblement s'establiran entre professors, alumnes, continguts, temps, mètodes, materials i objectius previstos.

En aquest sentit, l'acció programadora va més enllà d'ordenar simplement uns continguts d'ensenyament i presuposa preveure per endavant, com diu Gimeno Sacristán, "L'acció docent: saber què es farà, com i per què".[1]

Suposa, doncs, racionalitzar la pràctica pedagògica i evitar el seu desenvolupament arbitrari o improvisat, des de la consideració de tots els elements que intervenen de manera que es puguin estudiar les conseqüències d'interacció i avaluar els resultats aconseguits. La programació l'entenem, doncs, com una posada en pràctica del pensament científic o pedagògic; equivaldria a una pràctica científica de l'ensenyament.

Per programar des d'aquesta òptica es requereix la realització de tres operacions bàsiques: a) explicar allò que es realitzarà; b) ordenar els elements que intervenen en el procés i c) justificar científicament les decisions que es prenen.

A causa de la complexitat en plantejar el programa, a la pràctica es presenta la necessitat de buscar models que puguin, des d'un marc teòric coherent, sistematitzar els coneixements i guiar els docents en el desenvolupament de la seva acció. Sorgeixen així models formals (Moore), psicològics (N. L. Gage, Nuthall, Snook i J. Bruner), estructurals (P. M. Tylo), tecnològics (Lauforcade) i didàctics (Gimeno Sacristán).

Evolució dels programes individuals en Educació Física

El programa en Educació Física Especial s'entén com: el conjunt d'habili-

tats motrius i aptituds motores que s'han de promoure mitjançant l'aprenentatge segons mètodes, activitats i materials apropiats per a un millor i específic desenvolupament de la personalitat de l'alumne i la seva màxima cooperació en la societat que viu i on s'impliquen pares, professors i tots els membres de la comunitat.

Als programes d'Educació Física s'utilitzen els mateixos esquemes que els contemplats per als programes ordinaris, tot i que en la seva organització i en els seus recursos metodològics es vénen atenent aspectes diferencials, fonamentats en la consideració dels alumnes als quals van dirigits i a l'acceptació de nous plantejaments filosòfics, psico-pedagògics, científics i socials.

A les últimes dècades es vénen accentuant la importància i la necessitat de procurar als nens que presenten algun tipus de deficiència o discapacitat una atenció educativa tan aviat com sigui possible, donat que, com la investigació ha demostrat, els successos dels primers anys tenen efectes molt importants i possiblement permanents, en el seu desenvolupament personal, emocional i intel.lectual posterior.

Des del primer gran esforç realitzat en aquest sentit en educació compensatòria i preventiva, per a preescolars que estaven en situació de convertir-se en retardats mentals (Head Start program),[2] fins a un dels més coneguts (Milwaukee),[3] s'han desenvolupat gran quantitat de programes, dirigits, una bona part d'ells, a deficiències sensorials (cecs i sords), deficiències físiques (paràlisi cerebral) i deficiències mentals. Gairebé tots els programes per a educació precoç procuren la participació dels pares en la seva aplicació i la seva meta és que els nens s'apropin al màxim possible al desenvolupament normal, a cada una de les àrees programades, que solen ser: comunicació, desenvolupament cognitiu, socialització i habilitats motores fines i gruixudes.

Els plantejaments d'actuació en l'educació del deficient (normalització, individualització i integració escolar), han contribuït a una evolució en l'enfocament tradicional de l'ensenyament, que s'ha vist reflectit en els programes. Avui es pretén que els deficients aprenguin en el si de la institució escolar ordinària, i que participin de les seves activitats d'acord amb les seves possibilitats. Aquests plantejaments han fet inservibles, en molts casos, programes tradicionals que conduïen a automatismes que no faciliten en res el desenvolupament de l'alumne, ni la seva integració social. En aquest sentit, l'evolució principal ve de l'àmbit conductual, que posa l'èmfasi en la instrucció sistemàtica i individualitzada. Abans de comentar aquests dissenys basats en la modificació de conducta, vull resaltar un programa realitzat per Mª José Domínguez i Salustiano Rodríguez[4] sobre programes de desenvolupament escolar per a alumnes lents, en el qual es planteja un rigorós i curós programa, la fonamentació del qual es basa en períodes maduratius assenyalats per Piaget (sensoperceptiu 3 a 5 anys d'edat mental, pre-operatori de 4 a 7 anys d'edat mental, operacions concretes de 7 a 10 anys d'edat mental) i conseqüentment presenta com a objectius a aconseguir l'adquisició per part del nen d'una sèrie de contiguts adequats al seu nivell maduratiu i a les seves necessitats d'aprenentatge. Aquest programa es resumeix en tres períodes: de 6 a 9 anys d'edat cronològica, la finalitat del qual, segons l'esmentat programa era l'orientació física i el perfeccionament psico-motriu; segon període, de 10 a 12 anys, la formació física, i per últim, el tercer període de 13 a 14 anys, la finalitat del qual és el perfeccionament psico-fisiològic.

Uns dels primers programes diferenciats d'Educació Física, que és necessari ressaltar són els elaborats per l'Institut Nacional de la Joventut,[5] que van ser d'inqüestionable valor en el seu moment, on es planteja amb rigorositat una planificació d'activitats físiques per a nens amb disminució psíquica.

En l'actualitat existeixen molts programes basats en la modificació de la conducta Eason i Smith.[6] Aquests programes han tingut gran èxit i actualment gairebé tots els esquemes inclouen tècniques de modificació de conducta, almenys per a l'aprenentatge d'alguns aspectes: autonomia personal, (hàbits de neteja i vestit) i capacitació d'aptituds de llenguatge (Lovas, 1968), (Lovit i Smith, 1975)[7] i adquisició d'habilitats motores, (Wessel, 1975).[8]

Dins d'aquesta línia tenim "Progressió de característiques conductuals", desenvolupada a Santa Cruz, Califòrnia; comprèn més de 2.000 conductes, que es poden usar tant per a realitzar una valoració funcional de l'alumne, com per programar objectius de forma individual.

Actualment existeixen detractors de les tècniques de modificació de conducta, fonamentalment de les teories de Piaget, que estan fent seriosos intents per a procurar programes de desenvolupament que possibilitin a cada nen l'adquisició d'estructures cognitives. En aquesta línia estan Compton, 1970 i Hartford, 1976.[9]

Dins del nostre país, en l'àmbit de l'expressió dinàmica, existeix la proposta de programes per a alumnes que no poden seguir l'establert pels programes regulars, publicat per l'Institut Nacional d'Educació Especial (actualment aquest Institut no existeix).[10] Aquest programa planteja un repertori d'aprenentatges expressats en termes de conducta i fa referència de manera seqüenciada a tots els comportaments que es poden d'afavorir en el marc escolar. Pretèn ser una guia sistemàtica de programes institucionals i individuals i de recursos didàctics i és en aquest sentit que pot ser generador de diferents plantejaments didàctics. Comprèn cinc àrees d'aprenentatge: Socialització,

Llenguatge, Matemàtiques, Expressió Dinàmica (Educació Física), Plàstica i Pre-tecnologia. En la mateixa línia, estan els dissenys curriculars publicats per la Conselleria d'Ensenyament de la Generalitat.[11] També és necessari esmentar un programa extens en el seu tractament, i dins d'una línia conductista, que és "I Can", l'autor del qual és J. A. Wessel (Michigan State University).[12] És un programa mesurat, jerarquitzat, el qual es planteja l'aprenentatge de les tasques motrius i el llenguatge com una unitat. Per una banda, estan les tasques motrius bàsiques, per l'altra, les tasques motrius específiques (activitats esportives), i per últim les tasques socials.

Comenta Wessel que un programa per a nens disminuïts ha de ser capaç de: a) proporcionar a l'alumne àmplies experiències en activitats físiques; b) minimitzar, en la mida que sigui possible, les tasques i habilitats motrius que no poden desenvolupar amb èxit i proposar activitats que puguin realitzar amb èxit, com continguts de condició física, activitats físiques recreatives i activitats d'utilitat diària; i c) ha d'utilitzar les experiències generades per l'activitat física per enllaçar-les amb els aspectes cognitius i afectius de l'alumne. També, comenta que un programa individual d'Educació Física especial, troba la necessitat en cada disminuït, en el que requereix cada deficiència; És per això que s'han de prescriure i diagnosticar les tasques per a individualitzar la instrucció, en definitiva que els continguts utilitzables estiguin en funció del desenvolupament individual i que la instrucció tingui criteris per ser avaluable.

Programa de desenvolupament individual

El programa de desenvolupament individual en Educació Física s'estableix en funció del procés d'aprenentatge i desenvolupament del propi nen i ha de tenir una base totalment experimental, la qual exigeix una preparació contínua dels professionals.

Es considera l'aprenentatge com una simple adquisició d'habilitats motrius, i és en les últimes dècades que apareix la tendència a usar un programa en un sentit més ampli responent a la nova concepció de l'aprenentatge, com a un procés de creixement , maduració i diferenciació. El paper del desenvolupament i adquisició d'habilitats en relació amb activitats significatives que poden ser utilitzades a la vida diària atorga un gir important als programes. En base a aquesta nova concepció els programes tendeixen a: a) considerar el nen com a centre del procés d'aprenentatge; b) partir dels actuals coneixements sobre psicologia del desenvolupament i intel.ligència com a base pel desenvolupament dels programes; c) considerar l'educació com un procés dinàmic; d) relacionar el programa amb les necessitats i exigències de l'hàbitat sòcio-cultural, amb la intenció de disminuir la distància entre escola i comunitat i e) modificar els mètodes d'avaluació i estratègies d'ensenyament a utilitzar. En definitiva, és un aprenentatge deliberadament organitzat per a dirigir els interessos, les capacitats i les habilitats dels nens o adolescents cap a una efectiva participació a la vida de la comunitat.

¿És necessari un programa individual en Educació Física?

L'eficàcia de l'activitat física educativa ve donada per la capacitat de satisfer unes necessitats, al mateix temps que en genera d'altres que responen a un model social més evolucionat.

Les actuals necessitats educatives estan condicionades per:

- l'evolució en tots els aspectes de la vida;
- l'evolució en les finalitats de l'educació (Educació Física);
- els més grans coneixements sobre el nen.

La programació no sols determina el que s'ha de fer, sinó on s'ha d'anar, establint amb una visió prospectiva de futur, els requisits que permetran avançar de la manera més eficaç possible, considerant com a millor programació la que comença per una identificació de necessitats, les quals han girar al voltant de:

- la naturalesa de la societat;
- la naturalesa dels educands;
- la naturalesa dels educadors;
- la naturalesa dels coneixements en l'activitat física.

I només es considerarà la naturalesa dels coneixements després d'haver determinat les necessitats a partir de les característiques de la societat (entorn de l'escola, filosofia de l'escola, etc.), els alumnes (desenvolupament, maduració, dèficits), els educadors (la seva formació i interessos professionals).

Quins aspectes s'hauran de considerar en un programa individualitzat?

UNITAT: Per la convergència multiprofessional ha de respondre en conjunt a una sèrie d'objectius harmonitzats i de forma coherent.

CONTINUÏTAT: El programa ha de cobrir la totalitat del procés al qual es destini.

FLEXIBILITAT: Ha de permetre les desviacions que siguin necessàries un cop siguin considerades, sense que alterin el que és fonamental.

REALISME: Que els objectius que es proposin siguin susceptibles de ser acomplets dins una realitat concreta.

CLARETAT: Que sigui fàcil de seguir per les persones que han d'aplicar-lo i per la institució on es desenvolupi.

CÍCLIC: El seu desenvolupament es basa en experiències que es van fent cada cop més divergents i de més qualitat.

EXPERIMENTAL: No acaba en un

moment determinat, sinó que es genera a si mateix.

Model instruccional de programa individualitzat en Eduació Física J.A. Wessel.

Establir finalitats i objectius

Organització de programes per objectius

Seleccionar objectius per al programa
– programa en anys, temps d'instrucció, unitats d'instrucció.

Programa individualitzat
– Pla en anys, objectius específics, identificació d'aprenentges i la influència en la instrucció.
– Especificacions, entorn, activitats, temps, interessos, situacions de l'estudiant, necessitat de serveis de suport.
– Tècniques de suport, activitats físiques bàsiques deficitàries, musicomotricitat, motricitat cognitiva, etc.

Instrucció prescriptiva
Mètodes d'ensenyament modificats, temps per a les tasques, avaluació contínua del procés, procediments de reforçament, equipaments, ús de l'acció tutelar.

Avaluació
Continu ajustament del progrés de l'alumne.
Modificació de la instrucció durant el progrés de l'alumne.
Efectivitat del programa.

Revisió
REFLEXIÓ DELS RESULTATS "FEEDBACK"

Model d'objectius, segons l'Institut Nacional d'Educació Especial. Expressió Dinàmica

Objectius generals
1. Desenvolupament de les possibilitats motrius dels alumnes.
2. Desenvolupament del ritme i la capacitat musical
3. Desenvolupament de la comunicació i representació dinàmica a través de l'expressió corporal.

Objectius específics del punt 1
1.1. Desenvolupament tònico-postural i de l'actitud postural.
1.2. Desenvolupament de la coordinació.
1.3. Desenvolupament de la capacitat de respiració.
1.4. Desenvolupament de la flexibilitat corporal.
1.5. Desenvolupament de les diferents posicions del cos a l'espai
1.6. Desenvolupament del propi cos i consciència del propi ser
1.7. Desenvolupament de l'equilibri.
1.8. Desenvolupament de l'espai-temps.
1.9. Desenvolupament de la capacitat de relaxació.
1.10. Iniciació a l'esport i a les activitats a l'aire lliure.

Objectius específics del punt 2
2.1. Desenvolupament de la capacitat d'emissió, discriminació de sons i del maneig d'instruments musicals.
2.2. Desenvolupament del sentit del ritme.
2.3. Iniciació a la dansa.

Objectius específics del punt 3
3.1. Augmentar les possiblitats de salut.
3.2. Crear i modificar les aptituds per a l'activitat corporal.

Sobre el currículum en els programes de desenvolupament individual

Segons assenyala Lamar Maye, un dels aspectes diferenciadors dels programes individuals és el dels continguts i afirma "que un contingut apropiat per a l'alumne deficient és generalment apropiat per a l'alumne no-deficient, almenys en determinades edats, però el contrari no pot ser veritat".[13]

Al voltant d'aquest tema s'al.leguen una sèrie de raons com són:
– Alguns nens deficients no poden aprendre determinats continguts en l'edat usual que els aprenen els nens que no tenen dificultats.
– Molts deficients necessiten més temps per a aprendre.
– No es poden abastar determinats objectius proposats sinó s'aprenen determinades habilitats.
– Les necessitats individuals dels deficients influeixen decisivament en la prioritat dels continguts i els fan diferents als ordinaris.

Per a Lamar Mayer, existeixen molts projectes, però en la majoria dels casos no s'apliquen. Per una altra banda, la psicologia evolutiva no ha arribat encara a desenvolupar-se suficientment per a delimitar a fons les diferències individuals. La trascendència d'aquest buit a l'àmbit educatiu s'ha anat traduint en la consideració d'un prototipus d'alumne al qual es dirigeix la instrucció, perquè existeixen nivells uniformes de rendiment; fet que a la pràctica ha contribuït a excloure de l'escola ordinària els alumnes que per presentar problemes o disminucions no eren capaços de seguir l'establert en el programa regular, en les últimes dècades el moviment per la integració escolar ha posat en dubte els plantejaments educatius, reivindicant el dret de tots els nens en edat escolar a assistir a l'escola ordinària independentment de quines siguin les característiques personals. S'advoca, actualment, per dissenys curriculars del sistema d'ensenyament –aprenentatges amplis, flexibles i longitudinals, que ofereixin múltiples opcions i puguin oferir respostes adequades a les necessitats de tots els alumnes. La integració plantejada en termes de currículum significa situar l'alumne al centre de la planificació del procés educatiu, amb la finalitat de procurar-li el màxim desenvolupament en un ambient el més normalitzat possible, però per aconseguir-ho

és necessari que s'acompleixin tots els requisits previs: professor de suport, programes de suport, material complementari per a les seves necessitats específiques.

Conclusió

Els programes individuals en Educació Física es troben actualment en revisió constant, degut fonamentalment al seu caràcter experimental i també a qui cada minusvàlua serà un cas absolutament aïllat inclús dins d'una mateixa deficiència.

Malgrat tot, no s'han de descartar d'entrada el programes que s'usen, doncs són un intent de sistematitzar els continguts de l'activitat físico-escolar i, en el nostre cas, el de l'activitat física, evolucionaran molt més perquè la necessitat de l'activitat física serà cada dia més gran, ja que és reconeguda en la majoria dels programes la necessitat de les activitats físiques bàsiques, per a un millor desenvolupament del nen.

També existeix la convicció que quan abans rebi el nen el programa d'Educació Física, millors i més amplis seran els resultats; exemple d'això, són els programes d'estimulació precoç i la importància que es concedeix a la motricitat, fonamentalment.

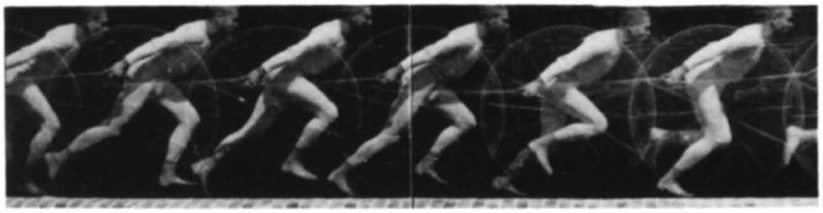
D'altra banda, els programes d'Educació Física al nostre país, i als centres d'educació especial no estan seguint el desenvolupament desitjat; els pares s'haurien de sensibilitzar de la importància que té per als seus fills aconseguir un bon desenvolupament motor i, més encara si el nen sofreix alguna alteració. Considero que les administracions públiques també han d'intentar un esforç més gran quant a l'aplicació de programes d'Educació Física en els seus centres i en general la societat ha de permetre una millor adequació de l'activitat física en les persones que tinguin algun tipus de "handicap".

Per últim, s'ha de tenir constància que la majoria de les actuacions per a la integració a l'activitat físico-escolar ha d'anar acompanyada d'uns mitjans humans mínims exigibles per no plantejar només utopies i ser també pragmàtic. També és necessari comptar amb el material adequat per a una aventura d'aquestes característiques, i per suposat realitzar programes en base a uns criteris generals per després projectar-los a programes concrets i individualitzats segons els subjectes.

Avui la motricitat està oferint múltiples possibilitats en el camp de l'educació que, en general, no s'aprofiten. Voldria concloure dient que l'Educació Física per a individus discapacitats està per desenvolupar i en aquesta tasca ens situem tots els professionals del medi que ens trobem amb l'obligació de fer-ho ressaltar, les administracions ho han de recolzar i els pares han de mantenir una actitud més reivindicativa.

BIBLIOGRAFIA

1. GIMENO, S.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo.* Anaya 2, 1981.
2. Head Start Program: *Diseño curricular.* Enciclopedia de Educación Especial, Barcelona, 1985.
3. MILWAUKKE: *Diseño curricular.* Enciclopedia de Educación Especial, Barcelona, 1985.
4. DOMÍNGUEZ, P.; RODRÍGUEZ, F.: *Programa de desarrollo para alumnos lentos.* Premi Ministeri d'Educació i Ciència, 1979.
5. Institut Nacional de la Joventut, *Programas diferenciales de Educación Física para la enseñanza primaria*, 1969.
6. EASON SMITH, L.: "Bases y modelos de Educación Física adaptada". Adapted Physical Activity, Human Kinetics Publishers, 1983.
7. LOVAS LORIT, S.: *Diseño Curricular.* "Enciclopedia de Educación Especial", Barcelona, 1985.
8. WESSEL, J.A.: *I Can.* Edit Hubbard, Illinois, 1976.
9. COMPTON, H.: *"Diseño curricular.* "Enciclopedia de Educación Especial", Barcelona, 1985.
10. Institut Nacional d'Educació Especial. *Diseño curricular. Un programa de desarrollo individual.* Madrid, 1983.
11. Conselleria d'Ensenyament, *Disenyd'un programa de desenvolupament individual.* Generalitat de Catalunya, Barcelona, 1984.
12. WESSEL, J.A.: "Cualidades del programa en Educación Física para personas disminuidas". Adapted Physical activity. Human Kinetics Pulishers, In Champaign, Illinois, 1983.
13. LAMAR MAYER, C.: *Educational Administration and special education. A handbook for school administrator.* Allyn and Bacon, Inc 470, Boston, Massachussets, 1982.



CONSIDERACIONS SOBRE LA PRÀCTICA D'ACTIVITAT FÍSICA EN L'HORARI EXTRAESCOLAR EN ALUMNES D'ENSENYAMENTS MITJANS

José Antonio Serrano Sánchez, Professor d'Educació Física de Base de l'IEF de Canàries

En aquest article es presenten els resultats d'un estudi, utilitzant el mètode d'enquesta a dos centres escolars (BUP i FP). Es van fer enquestes a 1.181 alumnes, 466 de FP i 715 de BUP, i tot i que no sigui possible extrapolar les conclusions, pot servir com a indicatiu de fets i actituds de la població escolar en aquestes edats.

Objectius

La motivació primera que va conduir a realitzar el present estudi estava lligada a la pretensió de conèixer de manera més precisa de la que ens proporciona la realitat quotidiana una sèrie d'hàbits relacionats amb la pràctica d'activitat física d'alumnes d'ensenyaments mitjans en l'horari no lectiu, amb la finalitat d'adaptar els programes extra-lectius en funció de les necessitats i els interessos de l'alumne.

El que aquí es presenta és una part del treball, ja que donada la seva extensió no és possible fer-ho en la seva totalitat, per la qual cosa es farà de forma parcial. Els objectius que es pretenen entre d'altres són:

a) Conèixer els nivells de pràctica d'activitat física en el context extraescolar.
b) Conèixer els nivells de pràctica esportiva.
c) Conèixer el temps destinat a la pràctica d'activitat física.
d) Conèixer la posició dels alumnes respecte a l'estat d'ànim amb què practiquen activitat física.
e) Conèixer els tipus d'activitat física practicada.
f) Conèixer les preferències de l'alumnat en funció d'una oferta d'activitats des del departament.

Procediment

Es van elaborar enquestes amb 15 pre-

guntes que van ser administrades pel professorat a cada un dels centres. Les preguntes es van elaborar de manera tancada. Solament es van deixar obertes les que feien referència al tipus d'activitat practicada i les de la seva preferència. Posteriorment al pre-test sé'n va variar una, la que feia referència a l'ànim amb què es practicava activitat física.

Tot i que potser no sigui la fórmula ideal, el tancament de les preguntes obeïa a una reducció dels costos de l'administració i l'anàlisi de les dades i es correspon d'alguna manera a l'escassa disponibilitat dels recursos humans als centre, fent viable aquest tipus d'estudis que des de l'altre enfocament –anàlisi de preguntes obertes– seria pràcticament impossible de realitzar. Per una altra banda, l'avantatge d'aquest tipus de treballs és conèixer millor la posició dels entrevistats a la qüestió que se'ls pregunta que l'anàlisi exhaustiva del discurs que conté una pregunta oberta (ORTI: 158).

Les enquestes van ser autoadministrades amb la població captiva a l'aula. Es va tenir en compte la conflictivitat d'alguns termes –pel seu caràcter polisèmic– es va procedir, prèviament a la seva contestació, a l'aclariment d'algun d'ells.

Les variables que es van utilitzar s'ajustaven a la finalitat de l'estudi. Es van escollir: sexe, curs, edat, i professor. Altres variables significatives com el nivell sòcio-cultural dels pares, hàbitat de residència, etc., es rebutjaren. Finalment, es presenten en aquest article les variables sexe i curs sent aquesta última escollida en comptes de l'edat i, la de professor, per l'escasa incidència, rebutjada.

Les dades van ser analitzades amb una base de dades (DBASE III PLUS) programada a tal efecte. Els resultats es presenten d'acord amb cada mostra per cada un dels centres: població total, població d'homes, de dones, població que practica activitat física.

Característiques de les poblacions que acullen els centres

El centre de BUP és a la ciutat de Les Palmes de Gran Canària –372.270 habitants– mentre que el de FP es troba a la ciutat de Telde –75.282–. Ambdues poblacions es caracteritzen per un fort auge del sector de serveis destacant el de la maquinària i construcció, amb algunes diferències en el sector de serveis administratius –17,6% a Les Palmes i 8,2% a Telde– i en l'agricultura –1,2% i 16,8% respectivament–.

El nivell d'educació de la població difereix gairebé en un 25%. La població sense estudis a Les Palmes és del 27% mentre que a Telde és del 50%. Dins de la franja superior, un 2,2 a Telde té estudis universitaris i un 6,9 a Les Palmes igualment en posseeix.

Els nivells de pràctica d'activitat física

La pràctica d'activitats físiques es confirma com una de les activitats d'oci més freqüentment utilitzades pels joves. Malgrat tot, és possible apreciar una significativa diferència entre ambdós sexes. El percentatge de dones que no practiquen supera les que practiquen activitat física (Fig. 1).

Si confrontem les dades relatives al mateix sexe, però en diferents centres, no s'aprecien grans diferències. A d'altres estudis realitzats sobre població escolar l'indicador nivell sòcio-cultural dels pares es mostrava significatiu a l'hora de practicar esport (GARCIA FERRANDO: 139). No és possible corroborar aquest fet donat que aquest indicador fou rebutjat, en pensar que no guardava relació amb la finalitat del treball.

D'altra banda és possible apreciar diferències en la pràctica d'activitats físiques segons la variable de curs. Existeix un lleuger creixement de la taxa de pràctica d'activitat física segons avancen els cursos al BUP, mentre que a FP existeix un lleuger descens (Fig. 2).

Figura 1
Practiquen activitat física

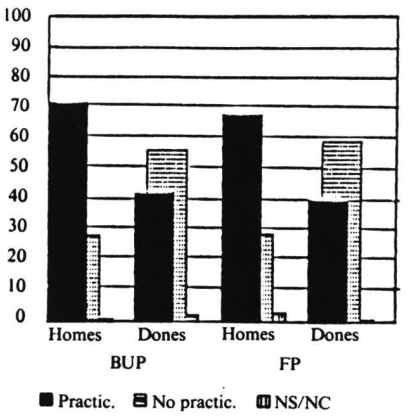
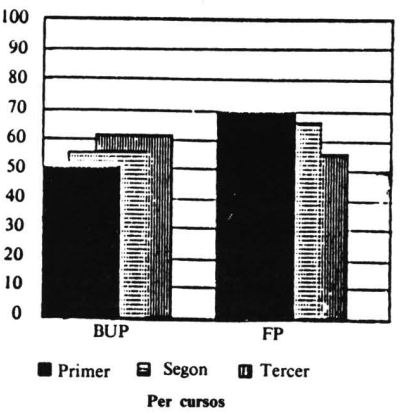


Figura 2
Practiquen activitat física



Si tenim en compte que per a l'anàlisi de les dades a FP els grups de 3er., 4rt., i 5è. s'unificaren, es possible imputar l'esmentat descens a la incorporació al món laboral com a teoria més plausible.

El centre de FP reflecteix una major taxa de pràctica d'aquells que s'incorporen per primera vegada respecte al centre de BUP, indicatiu de la influèn-

cia de l'entorn, molt més actiu al de FP. Sobre això s'ha d'assenyalar que l'oferta associativa a la població que acull el centre de FP és més gran.

El tipus d'activitat física practicada

L'àmbit de les pràctiques d'activitat física és ampli i variat. Abraça un conjunt de pràctiques que hem distingit de forma operativa amb dos termes: esport i altres activitats. Ens sembla més clara aquesta distinció perquè el terme esport es presta a confusió. En realitat els percentatges de pràctica esportiva objectiva i subjectiva varien.

Només el 58,5% dels practicants ho fan de manera conscient (CALEYS I HERTOGEN, 1976). Sota el terme esport es van classificar totes aquelles pràctiques institucionalitzades de caràcter formal i sotmeses a l'àmbit federatiu, que impliquessin una acció motriu significativa en forma de competició.

Vam trobar que no existien grans diferències entre ambdós centres i sí un fort desequilibri a favor de les pràctiques esportives (Fig. 3).

Es pot apreciar una petita diferència entre el centre de BUP i el de FP, degut en part a que l'oferta que proporciona l'entorn del centre de FP, tot i ser més extensa, és menys variada i amb tendència als esports formals.

Malgrat tot, quant a sexe, la pràctica de l'esport respecte a d'altres activitats no considerades com a esportives, es dóna més entre els homes, sent les dones més inclinades a practicar activitats no tant institucionalitzades (Fig. 4). Aquest fenomen ja ha estat constatat a d'altres treballs i denota una tendència diferenciada de la dona quant a les pràctiques d'activitat física[1].

El temps destinat a la pràctica d'activitats físiques

Les dades es presenten de dues maneres, una per mòduls d'hores que inclou ambdues xifres (de 1 a 4 hores inclusivament, etc.) i l'altra per freqüències acumulades que exclouen la xifra superior (dues i més hores, quatre i més de quatre, etc.).

Les dades totals mostren que el més gran percentatge dedicat a practicar activitat física es dóna entre una i quatre hores (un o dos cops per setmana) (Fig. 5). De manera més detallada es pot apreciar a les gràfiques acumulades com un 30% d'alumnes aproximadament practiquen sis o més hores per setmana (Fig. 6).

Les diferències entre ambdós centres són degudes a la presència d'un grup d'esportistes d'alta competició al de FP. Ens sembla significatiu el fet que del 60%, aproximadament, que practiquen activitat física, un 70% d'ells (42 de cada 100) ho fan un o dos cops per setmana, indicant que no arriba a ser un hàbit freqüent.

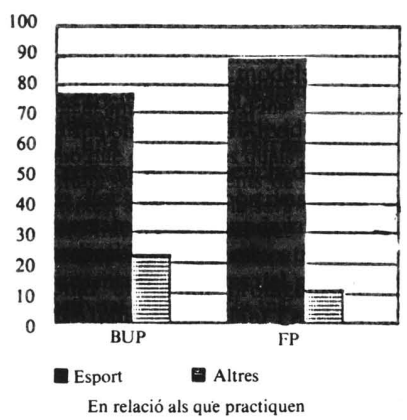
Així mateix, la pràctica d'esports de competició no mostra un alt percentatge. A la fig. 6 pot veure's de forma gràfica que aproximadament un 10% a BUP i un 13% a FP practiquen en forma de competició.

Quant a la variable sexe, apreciem que el més gran percentatge de pràctica es dóna igualment entre 1 i 4 hores inclusivamente, fonamentalment entre les dones de BUP (30 de cada 100 per al total de dones del centre) (Fig. 7).

A FP la freqüència de pràctica d'activitat física està igualada entre els que participen a dites pràctiques (39 de cada 100 en els homes i 24 de cada 100 respecte al total). Les diferències entre sexes són, doncs, més significatives al

Figura 3

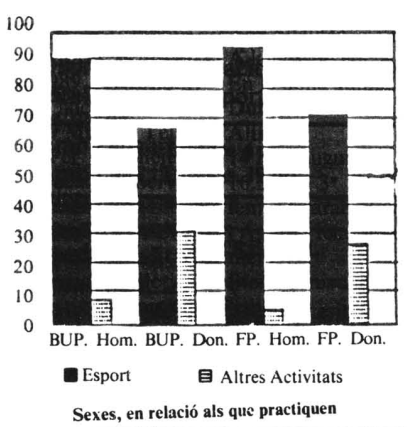
Tipus d'activitat física practicada



En relació als que practiquen

Figura 4

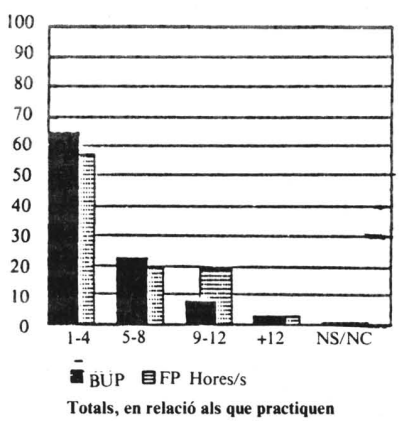
Tipus d'activitat física practicada



Sexes, en relació als que practiquen

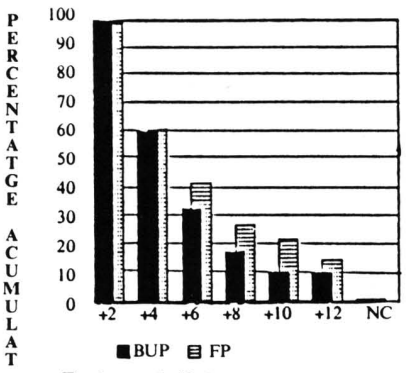
Figura 5

Temps dedicat a l'activitat física



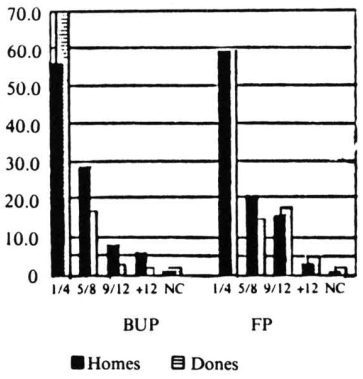
Totals, en relació als que practiquen

Figura 6
Temps dedicat a l'activitat física



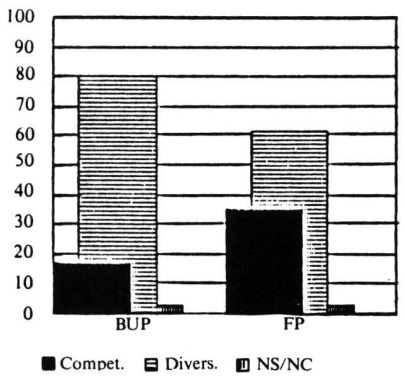
Totals, en relació als que practiquen

Figura 7
Temps dedicat a l'activitat física



Sexes, en relació als que practiquen

Figura 8
Ànim amb que practiquen l'activitat física



Totals, en relació als que practiquen

centre de BUP. És un fet que cada centre reflecteix una realitat diferent, que s'hauria de tenir present en l'orientació que es pretengui donar als programes extraescolars.

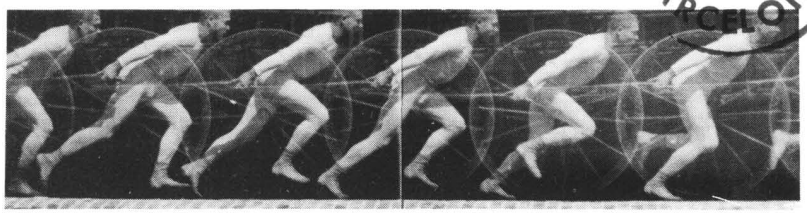
L'ànim amb què es practica activitat física

Intentar apropar-se al motiu que anima a la pràctica d'activitats físiques pot ser complex. Altres estudis més amplis reflecteixen diversos motius (JEWET, 1974; CHAPMAN, 1974). No és la nostra intenció aprofundir en el perquè de la pràctica d'activitat física i sí que ho és que els alumnes prenguin postura entre dos conceptes, competir i divertir-se, a simple vista antagònics –l'Agon enfront el Ludus– però no per això contradictoris, donant-se ambdós en la pràctica de les activitats físiques (CACIGAL, 9). La presa de postura per a competir implicava que el sentiment "m'importa perdre" primava més que el de "no m'importa perdre". En aquest sentit els alumnes s'arrengleraven entre competir (3 i 4 a l'escala) i divertir-se (1 i 2 a l'escala).
Els resultats, quant a la població total es refereix, mostren com els alumnes d'ambdós centres es decantaven més per l'aspecte lúdic que l'agònic (Fig. 8). Malgrat tot, aquest percentatge és més gran a FP que a BUP, probablement com un reflex de la més gran activitat competitiva d'aquest centre. Aquesta predomini d'afany lúdic és un fet que mereix una reflexió, perquè l'actual model d'esport escolar no sembla ajustar-se a la realitat de l'activitat esportiva en aquest àmbit.
És possible apreciar diferències en l'ànim amb què practiquen esport entre homes i dones d'ambdós centres, però no entre els sexes del mateix centre.
El centre de BUP mostra una tendència menys competitva, una mica més accentuada en l'home. Malgrat tot, com anteriorment s'exposava, aquestes tendències no es corresponen de la mateixa manera al centre de FP. Aquests aspectes ens confirmen que les necessitats i inquietuds de l'alumnat difereixen segons l'entorn on es desenvolupin. Els departaments d'Educació Física haurien de considerar prèviament les seves decisions respecte a aquest tema. Pensem que no existeix una organització ideal de l'esport als centres, i donat que l'entorn condiciona molt o bastant la realitat de cada un d'ells seria menester un coneixement previ d'aquesta realitat perquè en definitiva és l'argument més important per a justificar les decisions que es prenen respecte a l'organització de l'esport als centres.

Les modalitats de pràctica d'activitat física

Realment l'esport, com tot fenomen social, està influenciat per les modes de comunicació (YDE, 1988). No és estrany, per tant, que les modalitats de pràctica esportiva reflecteixin un nivell significatiu en aquelles més considerades pels mitjans de difusió.
Aquest fet tot i ser indicatiu de les modalitats més acceptades, no ens sembla rellevant, entre d'altres motius pel canvi de pràctiques que sovint es dóna entre els joves sense altra raó aparent que la de trobar-se en un procés de socialització (PUIG: 21).
El que sí pot semblar interessant és el predomini de les activitats físiques que impliquen el concepte d'equip sobre la resta d'activitats (Fig. 10). En una reflexió més profunda s'hauria de preguntar si el condicionament de les instal.lacions, dissenyades per a aquestes

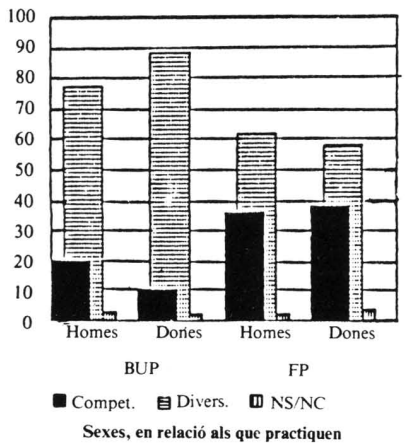
I.N.E.F. BIBLIOTECA BARCELONA



modalitats juga un paper important en aquest fet. Per una altra banda és constatable l'alt percentatge de pràctiques individuals en les dones, fenomen ressenyat a d'altres estudis sobre la dona i l'esport. La resta de modalitats practicades semblen relegades a un segon terme, tret d'algunes pel que fa a l'ús de raquetes en les dones d'ambdós centres.

Figura 9

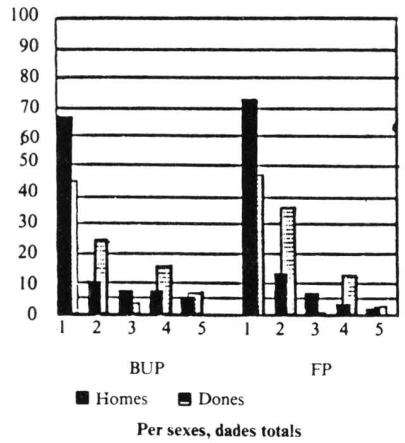
Ànim amb que practiquen l'activitat física



Sexes, en relació als que practiquen

Figura 10

Tipus d'activitat física practicada



Per sexes, dades totals

Llegenda:

1. Activitats en equip.
2. Activitats de caràcter individual.
3. Activitats d'oposició de combat.
4. Activitats d'oposició amb raqueta.
5. Activitats amb incertesa en el medi.

Les preferències de l'alumnat en l'oferta d'activitats

L'oferta d'activitats en l'horari no lectiu des del departament és un aspecte important a considerar en l'organitza-

Modalitats de pràctica d'activitat física

	BUP				FP		
PORCENTAJES	TOTALES	VARONES	MUJERES		TOTALES	VARONES	MUJERES
43				43		Fútbol	
39		Fútbol					
38				38	Fútbol		Balonmano
27	Fútbol						
25		Baloncesto					
24				24		Baloncesto	
23				23	Baloncesto		
22	Baloncesto						
18			Baloncesto				
15			Natación Voleibol	15			Atletismo
13							
10			Tenis	10			Natación
9				9	Balonmano		
8	Natación			8			Gim. Manten.
7	Tenis Voleibol		Atletismo	7	Atletismo		
6				6		Atletismo	Fútbol
5		Tenis	Ciclismo Fútbol	5		Balonmano	Squash
4		Natación	Balonmano Hípica Gim. Rítmica				
3	Ciclismo	Karate Taekwondo Surf	Gim. Artística	3		Defensa Pers.	Natación Voleibol Surf Aeróbic
2	Atletismo Balonmano Gim. Artística Karate Taekwondo Surf	Ciclismo Gim. Artística	Danza	2	Tenis Ciclismo Culturismo Defensa Pers.	Tenis Ciclismo Culturismo	Tenis
1	Frontón Gim. Rítmica Squash Culturismo Danza Hípica	Frontón Voleibol Balonmano Culturismo Lucha Can. Monopatín Patinaje Badminton	Karate Surf Squash Gim. Manten. Wind Surf Footing Frontón	1	Natación Voleibol Taekwondo Surf Lucha Can. Gim. Manten.	Natación Taekwondo Surf Lucha Can. Tenis Mesa	Defensa Pers.
- de 1	Lucha Can. Monopatín Gim. Manten. Alpinismo Patinaje Wind Surf Pentatlon Waterpolo Boxeo Submarinismo Kung Fu Badminton Footing	Squash Pentatlon Waterpolo Boxeo Submarinismo Kung Fu Footing Alpinismo	Culturismo Lucha Can.	-1	Gim. Artística Karate Frontón Gim. Rítmica Squash Hípica Submarinismo Badminton Footing Judo Tenis Mesa Aerobic Béisbol Full Contact Motocross Ajedrez	Voleibol Karate Frontón Hípica Submarinismo Badminton Judo Béisbol Full Contact Motocross Ajedrez	

ció de l'esport escolar. Realment la consecució d'objectius higiènics dins del context actual de la docència difícilment pot portar-se a terme si no existeix un increment de l'horari lectiu. En aquestes circumstàncies els objectius psicosocials haurien de reprendre un valor que sovint no se'ls atorga[2]. Les preferències dels alumnes s'ac-

Activitats preferides pels alumnes: tres ocpions

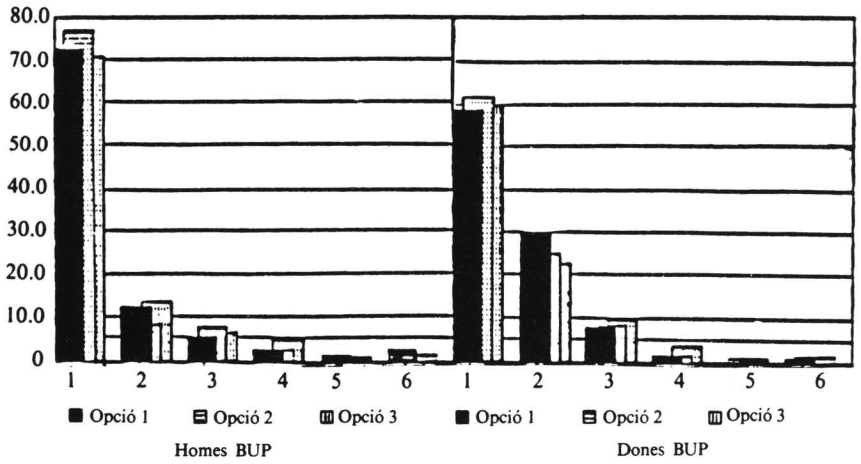
VARONES	BUP			MUJERES		
PORCENT.	PRIMERA	SEGUNDA	TERCERA	PRIMERA	SEGUNDA	TERCERA
33		Baloncesto				
31				Baloncesto		
30						
29	Baloncesto					
27			Voleibol			
26						
25						
22						
20	Fútbol				Voleibol	
19			Balonmano		Baloncesto	Baloncesto
16					Balonmano	Voleibol
14		Fúbol		Voleibol		Balonmano
12		Voleibol	Baloncesto			
11	Futbito					
0						
9		Balonmano		Aerobic		
8	Voleibol	Futbito	Atletismo Fútbol	Balonmano	Tenis	Fútbol
7					Aerobic	Tenis
5		Atletismo		Atletismo Natación	Atletismo	Aerobic
4		Tenis	Tenis Futbito	G. Ritm.	Fútbol	G. Ritm.
3	Tenis Balonmano Natación	T. mesa		Fútbol F. Artis.	G. Ritm.	Natación Futbito
2	T. mesa		Karate T. mesa Natación	Futbito Danza	Natación Futbito	Karate
1	Ajedrez Hockey Aerobic Karate G. artis	Lu. Canar Danza Aerobic G. artis.	Ajedrez Lu. Canar Hockey		T. mesa	G. Artist.
-1	Frontón G. artis. Judo Cultur. Monopat. Béisbol Surf Footing Billar Excurs. Escalada Waterpolo Lu. Canar. Juegos Ju. Palo	Rugby Karate Excurs. Béisbol Ajedrez Bombo Teatro Guitarra Hockey Esgrima Billar	Aerobic Squash G. artis Boxeo Danza Judo Frontón Patinaje G. ritm. Taekwondo Cine Def. Pers. Excurs. Tiro Arc Futbolin Ciclismo Conferen. Fiestas Billar	G. ritm. T. mesa Culturisme Ajedrez Lu. Canar. Karate Hockey Judo Ju. Palo Frontón Squash Briley	Culturismo G. ritm. Ajedrez Squash Hockey Briley Patinaje Ju. Palo Lu. Canar. Surf Gim-jazz Judo Tekwondo Hípica Petanca Cine	T. mesa Frontón G. ritm. Patinaje Badminton Ju. Palo Gim-jazz Briley Hockey Judo Lu. Canar. Culturismo Excurs. Hípica Waterpolo Ciclismo Kung fu

Activitats preferides pels alumnes: tres ocpions

VARONES	FP			MUJERES	
PORCENT.	PRIMERA	SEGUNDA	TERCERA	PRIMERA	SEGUNDA	TERCERA
33			Baloncesto			
31						
30		Baloncesto				
29	Baloncesto					
27						
26				Balonmano	Baloncesto	
25					Balonmano	
22			Balonmano			
20						
19	Fútbol					
16	Futbito					Balonmano
14		Balonmano	Baloncesto	Aerobic		Baloncesto
12		Fútbol	Voleibol		Aerobic	Fútbol
11						Voleibol
10						Aerobic
9						
8		Futbito	Fútbol		Fútbol	Gim. Mant.
7			Atletismo	Fútbol		Futbito
6	Atletismo Balonmano	Voleibol Atletismo	Futbito	Atletismo		
5			Tenis			
4	Tenis	Tenis		Voleibol	Atletismo Voleibol Natación	
3	Ajedrez Voleibol		Lu. Canar	Natación	Tenis	Tenis G. Ritm. Atletismo Def. Pers.
2	Natación Excurs. Def. Pers. Lu. Canar.	Natación	Ajedrez Gim. Mant. Excurs.	Danza	Lu. Canar. Excurs.	Lu. Canar. Excurs.
1		Excurs.	Boxeo Natación			
-1	Gim. mant Culturismo Full Cont. Autom. Aerobic Juegos Tiro Ciclismo Billar Yoga Badminton	Taekwondo Culturismo Motocicl. Golf Lu. Canar. Ten. mesa Surf Kárate Full Cont. Damas Cine Boxeo Waterpolo Béisbol Def. pers. Squah Conferen. Teatro Ciclismo Aeromodel. Gim. Mant. Futbolín Aerobc Badminton Frontón	Fiestas Kárate Def. pers. Submarin. Golf Waterpolo Juegos Montañis. Danza Béisbol Rugby Lu. Libre Full Cont. Motocross Hípica Frontón Ciclismo Futbolín Paracaid. Billar T. mesa Judo Halterofilia Culturismo	G. ritm. Gim. Mant Culturismo Futbito Def. Pers. Béisbol Automov. Excurs.	Gim. Mant. Futbito Taekwondo Kárate G. ritm. Acampada Def. Pers. Confer.	Relajación Juegos Danza Karate Briley Judo Confer.

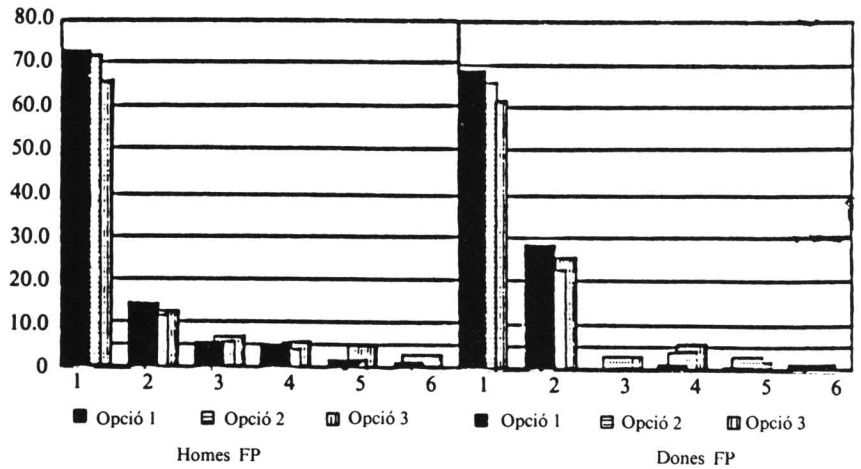
Figuras 11 y 12

Preferències dels alumnes



Figuras 13 y 14

Preferències dels alumnes



centuen vers les pràctiques d'equip, fonamentalment en les dones (Fig. 12 i 14), que amb un baix nivell de pràctiques d'equip (Fig. 10), demanden una major participació. Malgrat tot, segueixen mostrant aquesta tendència accentuada cap a les pràctiques individuals. Aquesta diferència entre els dos sexes on els homes utilicen per a les seves pràctiques espais socio-motors, i les dones, psico-motors, seguint la terminologia de Parlebas, denota encara un cert desequilibri en la socialització d'ambdós sexes a través de l'esport. Aquest intent d'aproximació de les dones cap a la utilització d'espais socio-motors, a través de la demanda de pràctiques esportives d'equip seria desitjable que fos aprofitat per a equilibrar el procés de socialització de les adolescents escolars, afavorint al mateix temps la participació esportiva de la dona.

Llegenda:

1. Activitats en equip.
2. Activitats de caràcter individual.
3. Activitats d'oposició de combat.
4. Activitats d'oposició amb raqueta.
5. Activitats amb incertesa en el medi.
6. No saben/no contesten

Conclusions

De la mateixa manera que en tots els estudis que es basen en estadístiques, són diverses les lectures que es poden fer en funció de les inquietuds, dubtes o, potser, anant més enllà, a la recerca de dades que reforcin els nostres pensaments, teories o inclús decisions preses abans de la lectura. Malgrat tot, ens agradaria recalcar el que pot ser una conclusió poc discutible: les diferències ente els sexes a l'hora de practicar activitat física. Podríem dir que la dona forma part d'un sector una mica marginat, on les característiques sòcioculturals no afavoreixen plenament la participació femenina en les pràctiques esportives i que trobarien als centres escolars aquesta possibilitat de practicar activitat física o esportiva, com es prefereixi, que no trobaria fora del context escolar.

És necessari, des del nostre punt de vista, potenciar la participació femenina en els programes extracurriculars, mitjançant activitats de caràcter informal, i no excessivament reglades. Hi haurà qui es preguntarà a què és deguda aquesta absència de referències cap als programes lectius/acadèmics. No és nou que a la vista d'aquest gran descens en les taxes de pràctica esportiva en abandonar els ensenyaments mitjans, es comenci a reprendre amb força un objectiu fins ara no molt considerat i que no és un altre que el foment d'hàbits vitalicis de pràctica esportiva. Si a més a més d'això prenem consciència de les dificultats de complir el progra-

ma acadèmic[3] i de la manca de temps per a aplicar-lo, realment la possibilitat de complir els objectius de foment d'hàbits i de potenciar a més a més la pràctica de sectors menys afavorits difícilment podrien abastar-se si no és a través d'un seriós plantejament de programes extracurriculars, atractius i interessants per a l'alumnat i en els quals s'intentés despertar la motivació cap a la participació, fonamentalment del sector femení, cap a les pràctiques.

D'altra banda, s'hauria de recalcar que majoritàriament els alumnes d'ensenyaments mitjans no tenen hàbits regulars de pràctica d'activitat física, prenent com a dada la freqüència setmanal que hi dediquen, si a més sumem els que no practiquen, la taxa es veu augmentada (el 68% en els alumnes de BUP i el 90% en les alumnes, o no practiquen o practiquen menys de 4 hores/setmana). Aquestes dades no estan en consonància amb l'actual model de l'esport escolar i, encara que progressivament es vagi instaurant una consciència de l'escassa participació, pensem que s'ha d'insistir més sobre el tema, rebutjant la idea de captar talents esportius en el context escolar, centrant els objectius en el marc propi, que li correspon, això és, en un marc eminentment pedagògic, sense que haguem de caure en l'error del "culte a la personalitat de l'ensenyant" i deixar que siguin altres organismes els que fomentin la competició i seleccionin els talents.

Aquesta renúncia que potser a molts els pot semblar traumàtica, en realitat no ho és tant, si es tingués en compte que ja existeix tota una xarxa estructurada de clubs, federacions i inclús algunes diputacions i capítols (cabildo) que persegueixen aquests objectius (centrats en el conegut "principi del que s'aconsegueix). Encara que no sigui un indicador seriós, n'hi ha d'haver prou amb dir que tots en més o menys mesura hem tingut la sensació de veure les mateixes cares a les diferents competicions organitzades per clubs o federacions per una banda, i administracions educatives per l'altra, la qual cosa per si mateixa mereix una seriosa reflexió.

Notes

1. Vegeu PUIG BARATA, N. "El proceso de incorporación al deporte por parte de la mujer española", en *Deporte y mujer*, Ministeri de Cultura, Institut de la Dona, 1986.
2. Vegeu a tal efecte l'estudi de CASTILLO GARCÍA i altres, *Diferencias en las motivaciones hacia la docencia y hacia la práctica del ejercicio físico de profesores de BUP, "ICEF", núm. 5, Madrid, 1987.*
3. En un estudi realitzat a Barcelona per MARTÍNEZ, A. i ANDREU, J. van constatar aquest fet. Solament un 40% dels centres podian cumplir amb garanties la programació. Vegeu *Apunts*, INEF, Barcelona, Desembre, 1986, p. 11.

BIBLIOGRAFIA

CAGIGAL, J.M.: "La pedagogía del deporte como educación", *Revista de Educación Física,* nº 3. Ed. Publicaciones Deportivas, S.C., Barcelona, 1985.

CALEYS, U.; HERTOGEN, J.: *Sportbeoefening in Ulaanderen* (Participació objetiva a Flandes). Universitat Catòlica de Lovaina, 1976, Crf. de KNOP, P. *Deporte para Todos en Flandes*, Unisport, Málaga, 1988.

GARCIA FERRANDO, M.: *Hábitos deportivos de los españoles.* ICEF, y D., Madrid, 1986.

JEWET, A.: *Curriculum design: purposes and process in Physical Education teaching-learning,* AAHPERD, Washington D.C., 1974.

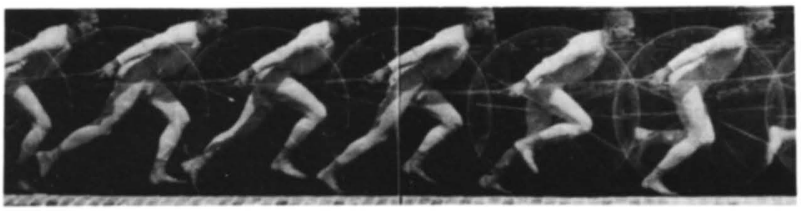
CEDOC, *Padrón Municipal de Habitantes.* Conselleria d'Economia y Comerç del Govern de Canarias, Las Palmas de GC, 1986.

ORTI, A.: *La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo.* En GARCÍA, M.; IBÁÑEZ, J.; ALVIRA, F.: *El análisis de la realidad social.* Ed. Alianza Universidad, Madrid, 1986.

PARLEBAS, P.: *Contribution a un lexique commente en Sciencie de l'Action motrice.* INSEP, París, 1981.

YDE, J.: *El deporte para todos en Francia.* Unisport, Málaga, 1988.

PUIG BARATA, N.: *Los jóvenes, la oferta asociativa y el deporte.* ICEF y D. Madrid, 1987.



L'EDUCACIÓ FÍSICA. AQUELL CAMÍ TORTUÓS QUE JA VEU LA SEVA FÍ

Andreu Camps Povill, Professor Titular de Legislació, Organització i Administració de l'INEF de Lleida

Si es vol fer un estudi del que ha representat i representa l'Educació Física en els últims 150 anys al nostre país, s'ha de recórrer a totes i cada una de les fonts que puguin aportar dades concretes i precises d'aquesta evolució poc estudiada fins ara i, per tant, desconeguda en molts dels seus apartats. Les entrevistes, la premsa, la bibliografia, els textos legals, etc., són algunes d'aquestes fonts que han d'anar entrelligant-se per a poder arribar a explicar el perquè dels canvis soferts, de la terminologia utilitzada, dels continguts ensenyats, de la situació professional dels docents i molts d'altres aspectes.

En aquest article, només es pretén fer una petita aproximació al tema des del marc referencial legislatiu, perquè som conscients de l'amplitud i complexitat que presenta l'estudi en tota la globalitat. És una visió particular sorgida de l'anàlisi dels textos legals que han anat apareixent durant aquests anys, però que poden servir com a element introductori a un estudi amb més profunditat vist des d'altres perspectives.

El que és cert, és que en una primera aproximació als textos legals hom es troba amb la sorpresa que representa la poca innovació legislativa que s'ha produït en aquest període, perquè tret d'excepcions temporals molt notables, si hom es trobés a les mans amb un text referit quasi exclusivament a l'Educació Física i no tingués data, se li faria difícil endevinar el moment de la seva publicació i això que no ens referim a un període de més de cent anys.

Què vol dir això?, potser que l'Educació Física no ha evolucionat? Certament no s'hauria d'arribar en aquesta conclusió encara que sí ha de prestar-se especial interès a la perpetuació d'un fet, que en definitiva marcarà tota l'evolució històrica de l'Educació Física a Espanya, que és el seu caràcter de situació especial, fora de qualsevol context. Potser vingui també influenciada per la gran relació que té l'esport, sempre vist com a quelcom especial tant pels poders públics com per les pròpies institucions esportives.

Aquesta idea de pertinença i sorgiment de la societat civil, independent de l'Estat i amb organització pròpia de l'esport, ha hagut d'influir, sense dubte, en la visió marginal que quasi sempre ha tingut l'Educació Física per als poders públics.

La normativa ha estat un continu anar i venir conceptual, amb l'aparició i desaparició constant de termes, figures i estructures sense que pugui explicar-se en gran part d'ella, a través dels canvis polítics i ideològics haguts a la societat, perquè no responen a l'explicació clàssica de l'evolució històrica. Fins i tot en això m'atreviria a dir que també ha estat en certa manera especial, amb una evolució molt particular.

Significa que ha existit i existeix una important disfunció entre el text normatiu i la realitat quotidiana. L'Educació Física de cada dia, la de l'escola del poble i la ciutat, poc ha tingut a veure amb l'Educació Física de les normes, molt més assèptica políticament, menys compromesa, més carregada de recursos i, sobretot, molt més pedagògica.

No és l'objecte d'aquest escrit entrar en l'anàlisi d'aquesta disfunció entre norma i realitat, encara que sí és convenient esmentar-la com a element a tenir en compte per qualsevol estudiós que pretengui conèixer l'evolució de l'Educació Física i esculli com a metodologia de treball els textos legals, ja que ha de saber abstreure's de la literatura que sempre porta aparellada qualsevol text normatiu i buscar la interpretació adequada mitjançant una me-

todologia d'integració tant en el context legislatiu com en el context social.
El que s'ha esmentat anteriorment ens permet prendre tres fronts d'anàlisi diferenciats: l'evolució terminològica, que porta aparellat un gran contingut ideològic fruit de pròpia càrrega semàntica de cada un dels termes utilitzats amb més amplitud a cada període; la imbricació en el context escolar i en els plans d'estudi successius i, per últim, l'estatus i tractament sòcio-professional del professor d'Educació Física.

A) Evolució terminològica

Malgrat que a la introducció només he utilitzat el terme Educació Física pel fet de ser el més usual en aquests moments, no ha estat l'únic que apareix a la normativa, ja que es va combinant, principalment, amb la gimnàstica i, en períodes molt concrets i definits, amb la cultura física i l'esport.
Són l'Educació Física i la Gimnàstica que es van alternant en els anys, encara que no sempre s'exclouen l'una a l'altra. Ja al 1845, època liberal del regnat d'Isabel II, la Ressolució del 10 de Setembre declarava útil per als professors i directors d'Instrucció Pública l'obra titulada "Assaig general d'Educació Física , moral i intel.lectual"; pot concloure's que és el terme Educació Física el més utilitzat a l'escola d'aquesta època, encara que com veurem posteriorment, no troba cap reflex en els plans d'estudi publicats amb anterioritat, ni inclús en els anys immediatament posteriors.
Però serà la Gimnàstica el concepte més utilitzat durant tot aquest període fins arribar al 1911 quan és substituït pel d'Educació Física. És curiós resaltar que a la majoria de textos es troba un estrat conceptual destinat a considerar la "gimnàsia" o gimnàstica –(1882-1887; 1894-1899; 1909-1910, per al primer i la resta per al segon)– com a instrument o recurs per a l'Educació Física, és a dir, que malgrat figurar com a matèria la Gimnàstica, s'entenia que s'estava desenvolupant l'Educació Física a través de la Gimnàstica.
Amb la Llei d'Instrucció Primària de l'època d'O'Donnell es considera que l'escola no solament ha de millorar l'aspecte intel.lectual sinó, també, les aptituds físiques dels individus, que fa entreveure ben clarament quina era la ideologia imperant en aquesta matèria durant el bienni progressista. Però si la posem en relació amb la llei publicada un any més tard –Llei Moyano d'Instrucció Pública (1857)– o no s'esmenta a cap dels seus apartats, responent així a la tònica general dels governs moderats de l'època.
El 1882 apareix un concepte nou, importat, i solament utilitzat per les Escoles Normals de Professors com és el de la Gimnàstica en Sala, que permet introudir aquest tipus de pràctica a l'escola. Crec convenient resaltar aquest tipus d'activitat, que apareix a la majoria de normes des del 1882 fins el 1892, perquè degué ser el gran detonant perquè es publiqués la Circular de 18 de març de 1894 on es recollien els principis i les regles que s'havien d'observar per a l'ensenyament de gimnàstica als Instituts i on es recomanaven les activitats a l'aire lliure, unides a excursions i marxes; en definitiva, la introducció de la gimnàstica higiènica com activitat apropiada per al desenvolupament de l'Educació Física i mai com a finalitat per si sola.
La gimnàstica higiènica introduïda als textos legals a partir de 1893, –amb una vida legislativa molt curta perquè a partir de 1895 ja no torna a aparèixer– havia de propiciar un desenvolupament harmònic entre les activitats físiques, morals i intel.lectuals.
Les Escoles de Mestres sempre van ser rebeques a utilitzar el concepte més usat en el sistema escolar ordinari, és a dir la "gimnàsia", i van anar modificant la seva terminologia, passant de la Gimnàstica en Sala, vista anteriorment, als exercicis i jocs corporals de 1902 o de 1908, i inclús l'Educació Física de 1899, poc utilitzada encara per aquestes dates.
Aquest constant distanciament terminològic entre l'Escola i les Escoles de Magisteri segueix donant peu a ratificar la meva idea inicial de conceptualització de la gimnàstica com a instrument i no com a assignatura, tot i que per l'ús continu dels anys va esdevenir com a tal.
És curiós ressenyar com a partir de 1911 es va produint un canvi lent cap al concepte d'Educació Física degut a dos grans esdeveniments que marquen l'Educació Física del moment: l'Assemblea General de l'Ensenyament de 1910 i l'Assemblea Internacional d'Educació Física de 1911, celebrada a Madrid. Fins i tot les Escoles de Magisteri, ara sí, accepten el concepte i convaliden els exercicis corporals per a la nova Educació Física (1914).
Aquest procés de transformació de la gimnàstica en Educació Física hauria d'haver culminat amb la Reial Ordre de 18 de maig de 1927 amb la qual es produeix el canvi oficial de denominació de "professors de gimnàstica" per passar a esmentar-se a partir d'aquest moment "professors d'Educació Física" però desgraciadament uns mesos més tard es convoquen places de professors de gimnàstica a les Escoles Industrials.
A la Dictadura de Primo de Rivera apareix per primera vegada el concepte de Cultura Física en crear-se el Comitè Nacional del mateix nom i sota la seva organització es situa el Servei Nacional d'Educació Física Ciutadana-Premilitar, encarregada de l'organització, inspecció i control de l'Educació Física destinada bàsicament a la preparació militar de la joventud per a defensar els ideals de l'Estat. Pocs dies després de proclamada la II República es dissolt l'esmentat Comitè perquè evidentment no responia a la nova si-

tuació social creada a partir del canvi polític. Tot feia esperar un resorgiment de les concepcions pedagògiques, o com a mínim higienistes, de l'Educació Física. Però la realitat de la II República fou molt diferent amb la perpetuació del concepte de Cultura Física, jocs i esports a l'escola. Va ser un cop molt dur, abonat evidentment per la necessitat de no reproduir l'abundant material publicat en el període anterior, que va coartar les possibilitats de resorgiment d'aquesta disciplina.

En aquesta situació esclata la Guerra Civil i l'Educació Física torna a convertir-se, tant en un bàndol com a l'altre, en instrument de formació premilitar i de transmissió ideològica de cada una de les postures enfrontades en el conflicte bèl.lic.

Amb independència dels valors transmessos i de la utilització política a què es va veure sotmesa l'Educació Física a l'època franquista, sobretot durant els primers anys, no es pot afirmar que aquest període hagi estat especialment decadent per a l'Educació Física, més aviat el contrari, ja que es va declarar des dels primers moments l'Educació Física com a obligatòria als cicles inferiors de l'ensenyament i fins i tot es va convertir en obligatòria a la Universitat a partir del Decret de 29 de març de 1944. Una Educació Física integrada i al servei del "Frente de Juventudes" creat el 1940, i una terminologia titubejant entre gimnàstica, cultura física i Educació Física i esports només és aclarida de forma definitiva a partir de la llei 77/61 sobre Educació Física que coincideix amb el període d'europeïtzació.

L'Exposició de Motius d'aquesta llei permet entreveure la voluntat subjacent en aquesta nova fase de la dictadura en què l'ensenyament i la pràctica de l'Educació Física i l'esport són escola de bons costums, de disciplina, d'energia i de salubritat. És, a la vegada, un forma de descans actiu enfront al descans passiu, generalment amb tendències vicioses. És, finalment, la més clara expressió de la sanitat preventiva.

A poc a poc va anar penetrant la idea pedagògica, en detriment de la patriòtica i militar que als primers anys de la dictadura sempre girava al voltant del concepte d'Educació Física, i que es veu clarament reforçat a la Llei General d'Educació de 1970. Potser l'element que permeti distingir més aquest període en relació amb tots el anteriors sigui la quasi permanent aparició del concepte d'Educació Física lligat al d'esports. Poques vegades l'Educació Física anava sola i separada, sempre es veia recolzada per l'altre amb la voluntat de complementarietat i mai d'assimilació.

La Constitució Espanyola de 1978 no aporta res de nou a l'Educació Física, en l'aspecte terminològic, ni tan sols la Llei de l'Esport de 1980. Són les normes de rang inferior com els decrets, ordres, circulars, les que van transformant a poc a poc el contingut bàsic de l'Educació Física molt més lligada avui en dia a l'esport als cursos superiors i a la formació integral i globalitzadora als cursos inferiors.

En aquest apartat no podem dir que existeixin perspectives de canvi donat que el projecte de Llei de l'Esport presentat a l'opinió pública no modifica la terminologia utilitzada fins ara, amb una clara consolidació del terme Educació Física, enfront els altres.

B) Plans d'estudi i Educació Física

L'altre gran bloc que cal abordar és l'estructuració de l'Educació Física en el marc escolar, a partir de la configuració dels seus plans d'estudi. Es tracta d'anar analitzant de manera superficial, com ens permet l'extensió d'aquests articles, la progressiva i alternant aparició i desaparició de l'Educació Física al sistema educatiu.

D'entrada hem de recordar el que hem esmentat a la introducció, que aquest treball es limita exclusivament a l'òptica normativa i la realitat quotidiana. Si hem de donar una visió pragmàtica de la realitat hauriem de començar per ressenyar l'evidència que fins fa pràcticament dos o tres anys l'Educació Física no s'ha pogut sentir plenament integrada al sistema educatiu, encara que es mantinguin petits senyals de marginació. Però aquest treball té el punt de partida en una visió ben diferent, ¿quina és la voluntat d'actuació dels poders públics durant el període comprés entre 1830 i l'actualitat?

Per les dificultats que implica un estudi legislatiu dels anys anteriors al que es pren com a referència inicial, no es trindran en compte ni l'Institut Pestalozzià, ni l'Escola d'Amorós, ni els moviments gimnàstics de l'època, entre d'altres coses perquè tampoc van tenir mai un reflex legal.

Solament analitzant les primeres xifres trobades podem fer-nos una idea de la gran contradicció legislativa a la qual permanentment s'ha vist sotmesa l'Educació Física. Separen solament set dies (10 de setembre de 1845 a 17 de setembre de 1845) entre els textos de declaració d'interès per a l'escola de l'obra "Assaig General d'Educació Física" i la regulació per Reial Decret de les classes d'ensenyament. El fet que es publiqui expressament un text per a ressaltar un assaig sobre l'Educació Física declarant-lo útil per a professors i directors podria fer-nos pensar que l'Educació Física estava institucionalitzada ja d'avantmà, però set dies més tard a la regulació de l'ensenyament i previsió de plans d'estudi dels diferents nivells no apareix en lloc.

La primera aparició normativa de l'Educació Física a l'escola, s'ha de buscar dos anys més tard amb la publicació d'un Reial Decret destinat a reformar parcialment l'ensenyament secundari i s'hi introdueix la gimnàstica, sense especificació horària ni de pro-

grama, com serà comú durant els anys posteriors. Curiosament, un mes més tard i a la publicació del reglament de desenvolupament d'aquest nou pla d'estudis, es torna a oblidar i sols es preveu com a marginal per als alumnes interns, és a dir, que els exercicis gimnàstics només serien realitzats pels interns.

La Llei d'Instrucció Pública, comunment anomenada Llei Moyano (1857), vigent en part del seu articulat fins el 1970, no ho esmenta a cap dels seus capítols.

Haurem d'esperar al 1882, fruit potser de la influència de la ILE, per a tornar a trobar l'Educació Física en els plans d'estudi. Serà en concret la Gimnàstica de Sala, amb una duració d'una hora setmanal, per als alumnes de l'Escola Central Normal de Mestres. Cal suposar que si aquesta matèria era impartida a Magisteri era perquè anteriorment en aquesta data s'estava donant Educació Física a les escoles.

Evidentment la creació de l'Escola Central de Professors de Gimnàstica que analitzarem a l'apartat següent va haver de significar un element positiu per a la institucionalització definitiva que no es va produir fins el 1893 amb la declaració expressa d'obligatorietat de la "gimnàssia" higiènica per a l'ensenyament secundari, sense especificar el nombre d'hores ni els programes.

El Ministeri d'Instrucció Pública considera el 1894 que l'Educació Física era una pràctica generalitzada a tot l'Estat i que el nostre país es manté a la mateixa altura de ressorgiment en aquesta àrea com qualsevol altre país europeu, com ho demostra l'existència del Gimnàs Reial del Comte de Villalobos, la creació de la Societat de Gimnàstica Espanyola o la creació de l'Escola de Professors de Gimnàstica pels senyors Becerra i De Gabriel. Aquesta idea particular contrasta amb l'opinió de Spencer que arribà a dir d'Espanya que la "cria de braus o de cavalls de raça és una ocupació a la qual els homes instruïts dediquen amb gust molt de temps i reflexió, però la cria d'homes forts i sans és per a ells mateixos una ocupació secundària i potser indigna de cridar la seva atenció". Aquesta controvèrsia permet conèixer la realitat en el just terme amb una voluntat política de potenciació, però amb una població dedicada a d'altres tasques i que no sintonitzen amb el discurs oficial. Es pot afirmar sense por que som durant tot aquest període davant d'una Educació Física que només existia sobre el paper.

Coincideix amb aquesta època la recomanació que es fa a tots els professors de gimnàstica de seguir l'escola de Ling i dividir la sessió en els clàssics deu grups de treball de l'escola sueca:

1. Exercicis de cames o exercicis preparatoris.
2. Exercicis de corbes rígides.
3. Exercicis d'elevació.
4. Exercicis d'equilibri.
5. Exercicis d'omoplat.
6. Exercicis dels músculs abdominals.
7. Exercicis de blancs o de canvis laterals.
8. Marxa, carrera i jocs.
9. Salts.
10. Exercicis respiratoris.

Es nega totalment la preparació militar del model francès amb els Batallons Escolars, i es prohibeix la gimnàstica amb aparells, tret dels que ho necessiten com a mesura terapèutica.

Aquesta s'ha de considerar com la primera programació oficial per a l'Educació Física a l'escola i més específicament per a l'ensenyament secundari, ja que mai no va aparèixer a l'ensenyament primari.

En els anys següents torna a estar molt marcada la constant contradicció, ja que només un any més tard (1895) s'acorda l'obligatorietat d'una hora diària. Sobre el paper solament a la primera època de Franco s'ha arribat a donar una càrrega lectiva tan important com aquesta, encara que curiosament, com veurem a l'apartat següent, és d'aquesta mateixa època la disposició legal que converteix els professors en especials. És a dir, que en un mateix any es potencia fins a límits insospitats i és aquest mateix govern el que crea la categoria de professor especial, eliminada fa només cinc anys (1984).

M'agradaria ressaltar aqui una petita ressenya cronològica per a il.lustrar la permanent contradicció:

Oct. 1894 – 2 hores setmana.
Gen. 1895 – 1 hora diària.
Jun. 1895 – Serà voluntària i sense especificar la quantitat d'hores.
Oct. 1896 – Obligatòria i 1 hora diària durant dos anys a escollir entre els cinc que formen el Batxillerat.
Ago. 1897 – Obligatòria a tots els cursos. Tres hores setmana.
Mai. 1899 – Voluntària, sense especificar la quantitat d'hores.
Jul. 1900 – Obligatòria però sense examen.

Evidentment aquest profund anar i venir respon a la inestabilitat política de l'últim període de regència i a l' aparició de les crisis socials, moviments emancipadors de les colònies, etc., que mantenen els governs en un constant canvi de persones i també de partits perquè no es pot oblidar el pacte d'alternança entre Cànovas i Sagasta.

És curiós el canvi tan radical que es produeix durant els primers anys del regnat d'Alfons XIII, és a dir, abans de la Dictadura del 23, perquè si els anys precedents s'havien caracteritzat per una aparició constant de l'Educació Física als textos legals, ara no es troben pràcticament cites referides a l'Educacio Física a l'escola, tret del 1903 on es regula el certificat de gimnàstica pels alumnes no oficials. Aquest text ens permet concloure que la gimnàstica era una pràctica obligatòria a l'escola, perquè els alumnes no oficials havien de fer un examen o presentar un certificat conforme havien practicat exercicis gimnàstics en algun centre privat o associació gimnàstica.

Bona prova de l'interès dels poders pú-

blics durant aquest període, malgrat que no es reitera en normatives, la trobem a l'abundant documentació coincidint amb aquesta etapa referida a les Escoles de Magisteri, on els exercicis i jocs corporals estan clarament regulats, i a la ja esmentada preocupació per la formació i contractació d'especialistes de gimnàstica com veurem a l'apartat dedicat als professionals i a la seva configuració.

El 1920, els exercicis i jocs corporals han de realitzar-se durant tres hores a la setmana els dos primers cursos dels estudis de Mestre Superior de Primer Ensenyament, horari que va anar minvant progressivament fins a arribar a només una hora el 1911, per a suprimirlo totalment el 1913 pel grau de Mestre Superior, no va ser així pel Mestre de Grau Elemental en què seguia vigent la necessitat de fer una hora d'exercicis corporals, o d'Educació Física a partir de 1914.

No es pot oblidar que el 1919 es crearia l'Escola Central de Gimnàstica de l'Exèrcit (Escola de Toledo) que en els anys següents prestaria una gran utilitat a l'Educació Física civil.

La dictadura de Primo de Rivera suposa un important recolzament per a la consolidació de l'Educació Física a l'escola; desgraciadament, com ja hem analitzat a la conceptualització, amb connotacions para-militars, perquè crea, difon i universalitza un instrument de treball per al professor com és la cartilla de Gimnàstica Infantil per a Escoles Nacionals d'Ensenyament Primari. I és important per dos motius: d'una banda la introducció definitiva de la gimnàstica a l'Ensenyament Primari (recordem que durant els anys precedents totes les cites només estaven dirigides a l'Ensenyament Secundari) i, d'altra banda, pel contingut preventiu i avaluatiu de la Cartilla, perquè es van convocar diversos cursos dirigits als Mestres per alliçonar sobre el seu ús i la seva utilització, juntament amb programes de perfeccionament en Educació Física, tot això a l'Escola de Toledo.

L'època republicana posterior ha de considerar-se globalment com a negativa per a l'Educació Física. Van quedar derogats tots els plans d'estudi i directrius educatives de la dictadura, declarant vigent de manera provisional el Pla d'Estudis de 1903, en què es donava un contingut de tres hores setmanals. Però el 1932 es prohibeix expressament qualsevol llibre de text per a l'Educació Física, i al pla d'estudis elaborat i aprovat per la República el 1934 es considera que no pot ser una assignatura, i així consta expressament, sinó un complement dels jocs i esports que s'han de desenvolupar durant els set anys de Batxillerat.

L'època franquista torna a introduir l'Educació Física d'una manera clara a l'escola, tot i que, això sí, per a servir de suport ideològic a la seva formació política i militar, fins el punt d'obligar el 1940 a tots els alumnes de primer i segon ensenyament a formar part del "Frente de Juventudes". El 1944, i amb la mateixa pretensió política es fa obligatòria l'Educació Física a la universitat, fet sense precedent a la història, amb la necessitat de fer dues hores setmanals de gimnàstica educativa rítmica, dances populars i un esport a escollir per a les noies i gimnàstica educativa, gimnàstica d'aplicació, atletisme, natació i un esport per als nois.

A les Escoles de Magisteri es va arribar a exigir (1946), un total de cinc hores setmanals d'Educació Física a cada un dels tres cursos que formaven la carrera i fins i tot no es podia entrar a Magisteri si no es presentava un certificat d'haver aprovat en els quatre primers cursos de batxillerat, l'Educació Física i política. Malgrat estar molt unida a la Formació Política, per la coincidència de professors, no fou fins el 1955 que es considerà a efectes de qualificació i va passar de curs la "Formación del Espíritu Nacional" i l'Educació Física com una sola assignatura.

Curiosament les principals discriminacions i pèrdua de força dins del sistema educatiu comencen amb la promulgació de Llei d'Educació Física el 1961, per la senzilla raó que el motor que li va donar vida i recursos el "Frente de Juventudes" estava perdent protagonisme i força dins del context polític.

És conegut per tothom que actualment, i coincidint amb la designació de Barcelona com a ciutat olímpica, s'ha posat en marxa un pla urgent d'implantació definitiva de l'Educació Física en el sistema educatiu, dotant dels mitjans econòmics necessaris per a la construcció d' instal.lacions i formació d'especialistes en Educació Física a partir dels mestres interessats en el seu ensenyament.

c) Els professors d'Educació Física i el seu estatus sòcio-professional

La situació sòcio-professional del professor d'Educació Física ha estat marcada per una constant discriminació únicament minvada en certes etapes –d'altra banda molt significatives– que no arriben a compensar però, la gran càrrega negativa a què s'ha vist sotmesa al llarg de la història.

En l'actualitat s'està en la via de la integració i equiparació plena, però existeixen encara tres grans cavalls de batalla perquè pugui considerar-se com a finalitzat el procés i els professionals de l'Educació Física, únicament reconegut per la Universitat de Barcelona, però amb un desconeixement de si posteriorment serà reconegut pel Ministeri d'Educació i Ciència i, com a tercer gran element de reivindicació, la integració definitiva dels INEF a la Universitat amb plens efectes, perquè es converteixin en Facultats o Escoles Superiors equiparades completament a la resta. Certament, s'està pel bon camí per a la consecució d'aquests tres grans objectius, però barreres tant externes com internes, impedeixen una



autèntica consolidació de l'Educació Física a Espanya.

Com dèiem, la situació actual és fruit de la constant discriminació a què s'ha vist sotmès el professional, més que la matèria per si mateixa, com hem pogut comprovar a d'altres apartats. Al pla d'estudis de 1847 apareix per primera vegada l'Educació Física, però quan parla de la plantilla de professors s'oblida de l'encarregat d'aquesta matèria.

L'any 1883 es pot considerar com a clau de volta d'aquesta evolució en ser creada a Madrid, durant el regnat d'Alfons XII i a instància dels Srs. Becerra i De Gabriel, l'Escola Central de Professors i Professores de Gimnàstica. Fóra convenient plantejar un altre estudi prenent com a punt de partença aquesta Escola per a analitzar la diferència feta durant la història entre els homes i les dones, perquè com podem veure en els seus orígens, estaven units, però posteriorment se'ls separà. En qualsevol cas, com tindrem ocasió d'exposar i justificar, aquests estudis es consideraven una CARRERA.

Aquesta Escola tenia un Pla d'Estudis basat en dos grans blocs. D'una banda, les assignatures considerades teòriques i, d'altra banda, les pràctiques.

Teòriques:

- Anatomia, Fisiologia i Higiene.
- Estudi dels aparells.
- Pedagogia gimnàstica.
- Teoria de l'esgrima.
- Teoria dels moviments exercitats a les arts mecàniques.

Pràctiques:

- Exercicis lliures i ordenats sense aparells.
- Lectura en veu alta i declamació.
- Exercicis amb música i cant.
- Percepció espacial.
- Ritme i tonalitat.
- Natació, equitació, esgrima de pal, sabre i fusell.
- Tir al blanc i exercicis amb aparells.

Noteu l'especial importància que se li atorga, en aquesta època, a l'expressió corporal i dinàmica, que no torna a aparèixer altra vegada als textos fins ben entrats els anys 70 amb la Reforma Educativa.

El fet que existís una Escola Oficial destinada a la formació dels professors a l'àmbit escolar, va propiciar la declaració d'obligatorietat de l'esmentada titulació per a qualsevol que tingués obert al públic un espai destinat a l'exercici de la gimnàstica; en definitiva exigia la titulació de Professor d'Educació Física per a poder exercir tant oficialment com privada com a tal. Amb aquesta finalitat es va autoritzar el 1887 la possibilitat d'examinar-se com a lliure a l'Escola, tant a les convocatòries de juny com de setembre, amb un examen que comprendria tant la part teòrica com exercicis de tipus pràctic.

Poc duraria aquesta Escola perquè en l'aprovació dels Pressupostos del Regne per al període 92-93 es va haver d'eliminar per dificultats econòmiques de l'erari públic.

Si algun període fou especialment turbulent per a l'Educació Física, hem de destacar le Regència de Maria Cristina, amb totes les aparicions i desaparicions dels plans d'estudi. Això es devia reproduir en l'aspecte professional, com així va ser, produint-se constants contradiccions en la normativa de l'època.

Mentre el 1893 es creen les CÀTEDRES, que no catedràtics, de Gimnàstica Higiènica als Instituts, el 1894 se'ls considera com a professors Especials bé que, això sí, queda clar que el fet de ser anomenat especial no minva els drets dels CATEDRÀTICS de Gimnàstica, que formen part del Claustre amb veu i vot.

Com al 1892 havia desaparegut l'Escola i la societat requeria aquest tipus de titulació va haver d'arbitrar-se algun sistema per a poder donar resposta en aquestes exigències. El 1896 es convoquen uns exàmens lliures sobre, com diu el text legal, totes les assignatures de la carrera a la facultat de Medicina de Madrid. El tribunal seria compost per catedràtics de la Facultat de Medicina, antics professors de l'Escola Central de Gimnàstica i per professors amb el títol Oficial de la Carrera.

Aquesta data s'ha de considerar com el punt clau de la intrusió dels professionals de la Medicina a l'Educació Física, incrementada els anys següents per la manca de professionals titulats i pel fet de fer-se els exàmens a la seva pròpia Facultat.

El 1897, seguint amb aquesta tònica, es declara compatible l'exercici del càrrec de Professor de Gimnàstica amb el de Metge Director de banys, i volem ressaltar com a anècdota que aquesta compatibilitat només es podrà donar si era capaç d'arribar puntual a l'Institut, com expressa l'Ordre Ministerial. I el 1906 es requereix tenir aprovat el primer i segon any de Medicina per a poder aspirar a l'examen de Professor de Gimnàstica.

Més greu es pot considerar la Reial Ordre per la qual s'estableix, el 1899, que la gimnàstica només podrien donar-la els Llicenciats en Ciències o en Medicina, eliminant totalment els propis titulats en Educació Física. Evidentment, això havia de canviar i el 1918 es reconeixia que les classes de gimnàstica les havien d'impartir professors de gimnàstica i llicenciats en Medicina.

Des del 1900 ja no se'l considera catedràtic, sinó professor numerari especial, que ocupa o exerceix una càtedra, donat que el 1902 es convoquen les càtedres vacants de gimnàstica. Això vol dir que per a la docència s'utilitzava el terme càtedra però sense catedràtic.

En aquest mateix període (1903) el certificat de gimnàstica per als alumnes no oficials dels Instituts, acreditant els seu exercici durant el curs, podia ser expedit tant pels professors d'Educació Física com pels metges.

El regnat d'Alfons XIII va permetre una consolidació de les places de gimnàstica als Instituts, convocant els es-

calafons definitius, bé que seguien sent considerats com a professors especials, juntament amb els de dibuix i religió. També, com a conseqüència d'aquest petit resorgiment, es dóna un permís especial, el 1911, a tots els professors de gimnàstica dels Instituts del Regne perquè puguin assistir a l'Assemblea Internacional d'Educació Física, i aquest últim any es convoquen unes beques per a estudiar a l'Institut Central de Gimnàstica d'Estocolm.

Un període especialment important en aquest sentit és l'iniciat el 1923 amb la Dictadura, ja que s'aprofita la creació el 1919 de l'Escola de Gimnàstica de l'Exèrcit per a formar els Mestres a través de cursos d'especialització, com el de 1926 per a explicar el funcionament i utilització de la Cartilla Gimnàstica Infantil, o el del mateix any per a inspectors d'Ensenyament Primari. Veient l'èxit dels cursos, un cop ja iniciats es va publicar una Ordre amb la qual s'atorgava el títol de Professor d'Educació Física d'Ensenyament Primari als que el seguien. El que havia començat com a simples cursos d'instrucció sobre la Cartilla Gimnàstica va acabar esdevenint cursos de titulació.

El 1927, es canvia definitivament la denominació de professor de gimnàstica pel d'Educació Física i es publica perquè així s'utilitzi posteriorment a qualsevol document oficial.

Durant l'època republicana se'ls segueix considerant com a professors numeraris però dins dels escalafons de professors especials.

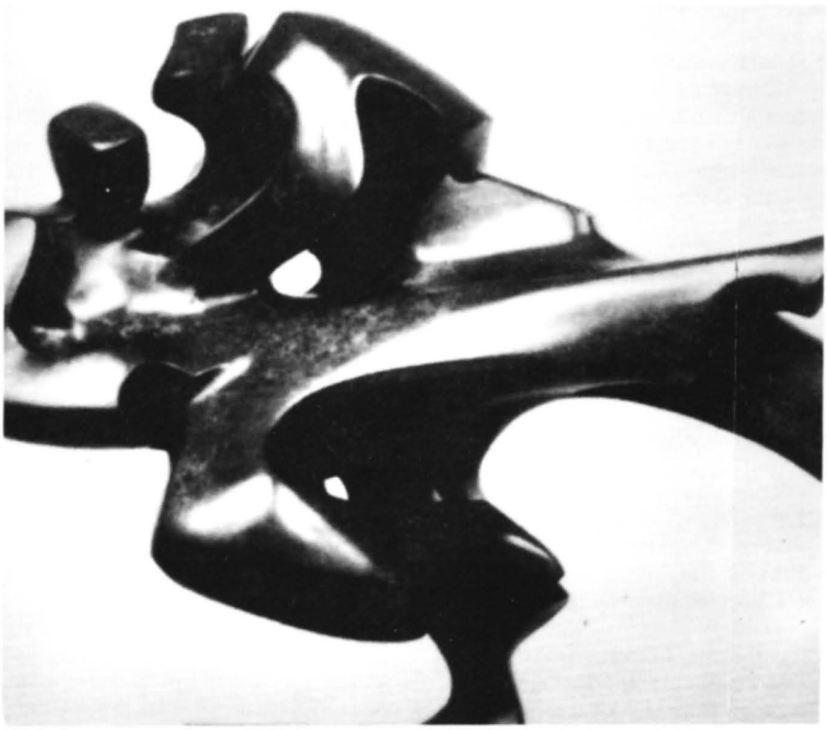
L'any 1933 es crea l'Escola d'Educació Física depenent de la Facultat de Medicina i no de la Facultat de Filosofia i Lletres com es va publicar al text de creació (Decret de 12 de desembre de 1933), configurant-se d'aquesta manera el darrer pas que quedava per a l'apropiació de l'Educació Física per les Facultats de Medicina.

Molt més procliu a la normativa i a l'organització del professorat d'Educació Física foren els primers anys de la Dictadura de Franco, que s'inicià, en plena Guerra Civil, amb la convocatòria el 1938 d'un curs sobre "Orientacions Nacionals per a l'Educació Primària" a l'Escola d'Arts i Oficis de Pamplona on, entre d'altres matèries, com Educació Política, Organització Social, hi havia unes nocions teòriques sobre Educació Física i Social, i Exercicis d'Educació Física; noteu que en aquesta primera etapa no s'introdueix el concepte d'esport.

L'Estatut constitutiu de la Falange i de les JONS recull entre les seves competències l'Educació Física i Esportiva. Malgrat el que generalment es creu, no fou aquest organisme l'encarregat de la formació dels tècnics en aquesta matèria ja desde els seus orígens, donat que el 1941 en regular-se el pla de formació del "Frente de Juventudes" i crear-se les "Academias Nacionales" "José Antonio" i "Isabel la Católica", només es va pensar en la formació política i pre-militar, deixant de forma expressa la formació en Educació Física per a l'Escola Central d'Educació Física de la Facultat de Medicina (més coneguda com "Escuela de San Carlos"). Només a partir de 1943, amb l'estructuració dels diferents tipus d'instructors, s'integra la formació de l'Educació Física a les "Academias Nacionales de Mandos" o a les "Escuelas Provinciales del Frente de Juventudes", amb la creació de les següents categories:

D'àmbit nacional:
- Instructors Superiors.
- Instructors Professors.
- Oficials Instructors.

D'àmbit provincial:
- Instructors Auxiliars.
- Instructors Elementals.



– Instructors Elementals Provisionals.
Tots ells rebien una formació premilitar, política i d'Educació Física i Esports. Els anys posteriors van seguir una tònica molt semblant i van ser de consolidació d'aquestes estructures, fins a la Llei d'Educació Física amb la creació dels Instituts Nacionals d'Educació Física de la mà de J. M. Cagigal. En ser molt més conegut aquest període em referiré únicament als Reials Decrets de 1986 i 1987 de 1984 ja que posen punt i final, d'una forma definitiva, a la marginació del professor d'Educació Física del sistema escolar arbitrant un sistema d'integració als cossos de funcionaris igual que en qualsevol altra matèria, i això fou possible gràcies a que la Llei de l'Esport de 1980 reconeix la titulació de llicenciat per als que segueixen els estudis d'aquesta carrera universitària.
Per suposat que, com dèiem al principi d'aquest apartat, falten per aparèixer les càtedres i falla la integració definitiva dels INEF a la Universitat que, sense cap mena de dubte, s'obtindrà d'una vegada amb la publicació de la nova Llei de l'Esport de l'Estat.
Certament, el camí ha estat llarg i tortuós però s'ha de tenir en compte el treball de tots els que han posat la seva energia en la consecució de petites etapes perquè avui es pugui veure l'Educació Física amb unes perspectives de futur molt optimistes i afalagadores.



L'EDUCACIÓ FÍSICA I LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA

Marta Carranza Gil-Dolz, Llicenciada en Educació Física

1. Reflexions sobre l'estat d'opinió

El guany de posicions de l'Educació Física en el "ranking" de les matèries "importants" a l'ensenyament obligatori és una evidència gratificant per a molts.

Hom parla del seu paper primordial en el desenvolupament, de la necessitat d'impartir la matèria amb mínim d'infrastructura; el Sr. Ministre Javier Solana, en exposar, davant el Ple del Congrés de Diputats, les línies generals de la política educativa i dels objectius de la seva gestió, va destacar, entre d'altres cinc punts, l'abocament intencional i pressupostari per a fer evolucionar l'Educació Física escolar. S'expressava amb les paraules següents: "*... poner en marcha un plan para el fomento de la Educación Física y de la práctica deportiva en nuestros Centros Educativos...*" i afegeix "*... por ser la más profunda, por ser la de más futuro, por favorecer las expectativas de la práctica deportiva de más niños y jóvenes de ahora y del mañana, la acción fundamental será de extensión de la Educación Física y el deporte en el ámbito de la enseñanza.*

El Plan de Extensión de la Educación Física y el deporte en los centros escolares pretende generalizar una educación física como elemento de la formación integral..."[1]

Alhora, la febre olímpica viscuda a Catalunya, també ha fet despertar a molts, de la llarga letargia soferta envers el reconeixement de l'Educació Física com a una valuosa àrea curricular.

Però tot aquest rebombori no és suficient per a fer tangible una evolució real de l'Educació Física. Si més no, es tracta d'un primer pas que facilitarà el camí, però l'hem de recórrer tots els professionals de l'educació, avantguardats, això sí, pels especialistes de la matèria, cercant un ritme unison amb la resta d'avenços pedagògics, alhora que una pertinença pròpia i un cos diferenciador i aglutinador.

La implicació de tots i del propi sistema educatiu és una base necessària i imprescindible.

1.2. Motricitat en el disseny curricular

Paral.lelament als canvis que s'estan produint quant a l'acceptació de l'Educació Física a l'escola, s'està gestant un profund canvi en l'acció pedagògica de les nostres escoles.

La reforma es dibuixa com un procés que agafa des dels canvis normatius fins a accions de programació i tensió gestora. Això fa que cap element que intervingui activament en el món educatiu pugui quedar al marge o mantenir una evolució aliena al que està succeint.

Dintre d'aquest procés es dibuixen com a rellevants les qüestions relacionades amb la formació del professorat –de la que es parlarà més endavant– i amb el currículum escolar –un dels pilars fonamentals de qualsevol avenç–.

El currículum, segons Cèsar Coll, [2], és un esglaó que se situa entre la declaració de principis generals i la seva traducció operacional, entre la teoria educativa i la pràctica pedagògica, entre la planificació i l'acció i entre el que es prescriu i el que succeeix realment a l'aula.

És imprescindible, per aquest autor, que existeixi un model de disseny curricular unificat per a tot l'ensenyament obligatori, afavorint la coordinació i el diàleg pedagògic entre tots els professionals implicats; que s'arribi a que tots els currícula, fins a l'ensenyament secundari, responguin a uns mateixos principis bàsics i adoptin una mateixa estructura curricular.

L'Educació Física, –una de les àrees a les quals se li estan reconeixent els seus valors– ha de jugar en aquesta baralla sense perdre punt.

Ha de formar part, de manera genèrica, en el disseny curricular base i, un cop s'entra en cadascuna de les àrees curriculars, s'han de seleccionar objectius i continguts, s'han de definir les

diferents possibilitats sobre la manera d'ensenyar i d'avaluar. I tot això sense perdre de vista els elements que rebran i mediatitzaran tota aquesta acció pedagògica: els alumnes –amb l'anàlisi psicològica–, el medi –amb l'anàlisi socioantropològica i d'infrastructures– i el mateix professorat –amb l'anàlisi de la formació prèvia i permanent–.

L'Educació Física ha de seguir lluitant per a recuperar el lloc que li pertoca però també ha d'assumir i plantejar-se totes les reflexions pedagògiques que ocupen a les altres matèries.

Així doncs, la tasca a realitzar té una doble vessant. Per una banda anar avançant en sistematitzacions pròpies de la nostra matèria que comportin postes en comú, aprofundiment envers els continguts, etc., i, d'altra banda, integrar-se definitivament en tot el que esdevé en el marc pedagògic escolar.

Per aquesta darrera tasca existeixen diferents aspectes sobre els que cal actuar. Dels que es consideren més importants i del que caldria o es podria fer és el que es tractarà en els següents punts.

3. La motivació: un avantatge necessari però no suficient

La motivació vers els aprenentatges escolars, la postura receptiva i activa dels alumnes cap a les propostes educatives, no acostuma a ser una constant en la major part de les àrees escolars.

Aquest fet es presenta com un greu problema per a molts professionals i sobretot pel desenvolupament dels alumnes.

Molts aprenentatges, en no estar secundats per la motivació, són assolits com aprenentatges repetitius que, segons Ausubel, [3] no relacionen el que ja sap l'alumne amb el nou material d'aprenentatge.

La motivació, l'actitud favorable per a aprendre significativament, juga un paper decisiu en l'aprenentatge escolar. [4]

L'Educació Física, partint d'aquesta tesi, té molt guanyat per a poder generar aprenentatges significatius. La motivació dels alumnes no ha figurat, precisament, a la llista de problemas a resoldre sinó, molt al contrari, sovint ha fet minimitzar o evitar conseqüències negatives d'altres problemàtiques. Per exemple, si ens posem a furgar en el passat de la nostra experiència com a escolars, podrem explicar alguna anècdota –aberrant– de les classes de "gimnàstica", però també recordarem les terribles ganes que teniem cada setmana perquè arribés l'esperada hora de "gimnàstica". Segur que existien les excepcions però no deixaven de ser això, excepcions.

La proposta que segueix a aquesta reflexió és clara des d'una perspectiva com la que es planteja actualment l'avantguarda de la pedagogia per a actuar de forma terminal: a partir del treball per projectes –que sorgeix de l'evolució de l'enfoc interdisciplinar–, és aconsellable i profitós considerar l'Educació Física per a superar problemes endèmics dels aprenentatges escolars.

Així doncs, a qui, com i quan haurem de motivar i sensibilitzar en la nostra àrea?

La resposta és simple de formular però molt complexa d'executar. El professorat ha de ser el nucli primordial on fer caure els esforços per a aconseguir la seva actitud receptiva. Les formes poden ser diverses però es destaca la necessitat d'una formació específica que sensibilitzi el professorat per tal de reconèixer les implicacions educatives de l'Educació Física i de crear més necessitats de formació per a desmitificar la inaccessibilitat d'aquesta matèria.

Per respondre al quan, no parlarem d'un futur sinó d'un present i un demà molt proper.

S'ha de començar ja, en cas que no s'hagi començat encara, a formar els professionals de l'educació en el camp de la motricitat, i s'ha de tendir a integrar aquesta formació inicial –i a la llarga permanent– en l'horari lectiu del professorat.

Apropar la formació a la realitat i generar la seva necessitat global i grupal i no parcial i individual –doncs s'obtenen uns resultats més pobres i mancats d'aplicació real– seran els objectius que acompanyaran a aquest procés de formació.

4. L'organització dels centres, clau pel creixement de l'Educació Física

Un altre dels aspectes que pensem que determina la implantació definitiva de l'Educació Física als centres escolars és l'organització interna d'aquests centres pel que fa a la impartició d'aquesta matèria que ens ocupa.[5]

La coneguda figura de "l'especialista" a les escoles d'EGB fa temps que és en crisi. Els desavantatges d'aquest paper han superat amb escreix els pocs avantatges que comprenia.

La gran quantitat de cursos diversos que ha d'assumir, l'elevat nombre d'alumnes a seguir i a avaluar, la manca de professionals de la seva matèria per a programar i posar en comú i assumir la responsabilitat quant a material i instal.lacions són alguns dels entrebancs que fan que l'anomenat "especialista de gimnàstica" necessiti d'una organització interna alternativa per tal de poder treure'n un profit pedagògic de la seva intervenció escolar.

Tota aquesta problemàtica que l'envolta porta com a greu conseqüència l'allunyament progressiu del docent de la resta de professors de l'escola i del ritme quotidià d'aquesta i el separament pedagògic entre la línia de l'escola i les "especialitats".

Aquesta situació, però, tan sols es fa realitat en cas que existeixi aquest personatge, cosa que no s'acostuma a donar –malgrat que hi hagi casos– a l'es-

cola pública. En aquesta, el més corrent fins ara era que l'impartís el propi tutor sense cap coneixement específic, fet que, la major part dels casos, es transformava en una activitat sense objectius pedagògics ni estructuració sistemàtica. Es troben, paral.lelament, casos en què els professors es neguen –amparats per la llei– a impartir aquesta matèria per causa de l'edat o d'alguna malaltia.

Actualment, la radiografia de l'impartició de l'Educació Física a l'escola pública[6] –sempre amb referència a estudis realitzats a la ciutat de Barcelona– ha variat sensiblement, no solament respecte a l'augment quantitatiu de les classes que s'imparteixen sinó a la millora de la qualitat d'aquestes hores.

Ha aparegut un nou personatge en el àmbit escolar. El professor d'EGB motivat per l'Educació Física, s'està formant específicament en aquesta matèria i està impartint l'Educació Física "d'una altra manera" (com diuen ells mateixos).

A mida que vagi augmentant aquest nou nucli de professionals s'haurà de tenir preparada la fórmula ideal per a aprofitar l'esforç de tots amb una estructura lògica i adaptada a la realitat escolar.

Així doncs ens trobem, per una banda, amb uns quants "especialistes" que busquen unes millors condicions de treball per a poder arribar lluny en la seva intervenció pedagògica i d'altra banda, un nucli de professors amb desig i formació per a impartir Educació Física, però sense cap desig de convertir-se en especialistes, sinó pensant que volen combinar l'assumir l'Educació Física a un nivell o cicle i altres tasques escolars.

¿Quina serà la fórmula més acceptada per tots i, que a més aconsegueixi millors resultats qualitatius?

De respostes poden haver-ne moltes si es respon a enunciats que prioritzin d'altres aspectes com l'administratiu o la simplicitat i facilitat, però si el que es busca realment és la motivació del professorat i la integració efectiva de l'Educació Física en els afers educatius quotidians, sorgeix una possibilitat més encertada i amb més futur per a quallar en el procés que s'està vivint als centres escolars.

La proposta que es fa, a partir de l'actual estructura escolar però totalment amotllable a les estructures a implantar amb la reforma, basada en els criteris que s'han anat exposant al llarg d'aquest escrit, planteja l'existència d'un professor format en Educació Física, per cicle, que assumeixi, a més d'altres àrees, la impartició de l'Educació Física.

Així ens trobaríem, segons les unitats de cada escola, amb un petit grup de professionals a cada escola que assumirien les responsabilitats envers l'Educació Física d'una forma compartida i coordinada. El nombre d'hores a realitzar per cadascú variaria en cada cas però podria oscil.lar entre les 6 i les 12 aproximadament, sempre i quan es cobrissin totes les necessitats de l'escola.

Aquest plantejament, sens dubte, va acompanyat de la prèvia d'aconseguir una persona més per escola, la qual, amb un esforç organitzatiu del centre, hauria de repartir-se entre els diferents cicles.

En som molt conscients de les dificultats que comporta aquesta possibilitat expressa, però es proposa com una via per a començar a dirigir els esforços, com el final d'un procés el qual ja fa un temps ha començat la seva batalla.

Notas:

1. "Comparecencia del Excmo. Sr. Ministro de Educación y Ciencia en el Pleno del Congreso de los Diputados día 18 de octubre de 1988." Revista "Comunidad Escolar".
2. "Hacia la elaboración de un diseño curricular". Revista "Cuadernos de Pedagogía", nº 139, 1988.
3. AUSUBEL, D.P.: *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* Ed. Trillas, Mèxico, 1976.
4. COLL, C.: *op. cit.*.
5. Segons una de les hipòtesis de l'estudi no publicat que estan realitzant J. Bantulà, M. Carranza i Lidia Flaqué.
6. Estudi realitzat el gener del 88 per l'Ajuntament de Barcelona, Àrea d'Esports i Àrea d'Educació. No publicat.



CONCLUSIONS I PERSPECTIVES

Francisco Lagardera Otero, Professor titular de Sociologia de l'INEF de Lleida

La publicació d'aquest monogràfic "L'Educació Física: una pedagogia renovadora" no ha estat exempta de problemes, sobretot d'aquells derivats de l'atipisme d'un conjunt tan ampli de col.laboracions.

Tanmateix, creiem que l'esforç ha valgut la pena, especialment en reunir en una publicació punts de vista tan diversos, aportats per professionals de diferents àmbits, tant geogràfics com acadèmics, relacionats amb l'Educació Física. En tots, però, convergeix la idea que tractem d'una disciplina que assoleix la seva veritable dimensió com a tasca pedagògica.

Sens dubte, apareixen en aquestes pàgines raons, experiències i propòsits controvertits, potser polèmics, però lluny de semblar axiomàtics la raó última de la seva publicació no ha estat altra que la de la crítica i la de generar un debat que esperem que afloreixi en properes col.laboracions a través d'aquesta o d'altres publicacions. Agitar els sediments d'una disciplina que mereix superar l'aparença d'allò que és obvi i la immediatesa del real, construint aproximacions que interpretin tant constructes racionals com praxis experimentals, és ètica obligada per a tots els que ens hi dediquem amb ànsies d'aprendre i progressar.

Salvats els problemes legals i administratius que obturaven la normalització d'aquesta disciplina dintre del sistema educatiu, només a falta de la possibilitat que s'accedeixi a l'especialitat a l'EGB mitjançant una oposició específica en Educació Física, la creació d'una especialitat a les Escoles Universitàries del Professorat d'EGB o la integració definitiva dels INEF a la Universitat, les reivindicacions esdevenen endògenes, vers nosaltres, respecte de la nostra responsabilitat de crear un corpus de coneixement que atorgui identitat i originalitat a l'Educació Física.

La particularitat de la nostra dedicació centrada en l'acció motriu no ha d'induir a l'error de subrogar la responsabilitat de discursos epistemològics i axiològics a assenyats racionalistes. La praxis i la teorètica són un flux constant que s'intercanvia informació basal i cíclica i la pertinença de la qual és en l'essència mateixa com a disciplina.

L'Educació Física com a pràctica d'intervenció pedagògica, específica i original

Aquest és el paradigma que atorga a la nostra tasca pedagògica un àmbit específic, no només pel que fa a l'àrea d'influència sinó, i especialment, per la utilització de contextos i mètodes que són de la seva adscripció específica.

Si "l'Educació Física aborda directament el món del corporal i de l'ésser en tota la seva extensió", com afirma A. Boné és a través de procediments instrumentals i situacions pedagògiques que no són a l'abast d'altres disciplines que composen les Ciències de l'Educació, com es fa tangible aquesta distinció i pertinença. Ja que, és sabut que l'extensió del tramat educatiu aborda a tot l'ésser en el seu procés de construcció i maduresa.

La idea que l'Educació Física té per objecte les conductes motrius, per la qual cosa es constitueix en la seva pedagogia específica, significa la més original de les teories que s'han pogut construir fins avui. Els esforços de P. Parlebas per a demostrar la particularitat de les estructures motrius en relació a les conductes operatòries i la construcció del pensament abstracte (Piaget), constitueix l'elaboració de tot un tramat científic que va des de la creació d'un constructe, la noció de conducta motriu, fins a la definició de procediments i mètodes per a l'estudi i anàlisi dels jocs esportius, constituint així la "praxeologia motriu o ciència de l'acció motriu". Bé que, com molt encertadament assenyalà G. Vigarello, el problema de l'Educació Física no és només la construcció d'un objecte propi –fins i tot dubta que ho sigui la conducta motriu– sinó com aquestes són susceptibles de ser modificades, ¿quina pot ser l'avaluació d'una influència pedagògica en aquestes i quina és la determinació de la seva pràctica específica? Aquests interrogants han d'estimular la nostra recerca experimental o discursiva i no tant enderrocar un tramat teòric sòlidament construït i sense el qual ens sentíem orfes.

A. Larraz ens descriu amb lucidesa la pertinença d'aquesta anàlisi en el con-

text educatiu i com la seva aplicació fa "bascular el marc espaial i temporal de l'acció educativa" o com assevera E. Ortega referint-se a aquesta teoria. "L'Educació Física emprèn avui vies racionals i científiques que tot fent desaparèixer els buits del passat perfilen la seva pròpia especificitat". Aquest caràcter restringit, si aconseguim precisar-lo com àmbit genuí de l'Educació Física, es pot construir en una àrea epistemològica (Bachelard) capaç de sustentar la nostra disciplina i otorgarli caràcter científic.

Efectivament, si la construcció abstracta de conducta motriu es perfila com una troballa de la qual n'érem necessitats i els models i xarxes d'anàlisi de les construccions lògiques de l'activitat motriu –praxeologia motriu, un mètode matemàtic– estructural que obre nous horitzons a la nostra disciplina –és constatable també la precarietat d'un aprofundiment racional en les formes per aconseguir aïllar el substrat pedagògic que aporta la nostra disciplina com a acció pedagógica. S'apunten vies que poden i s'han de desenvolupar amb solvència i rigor. L'estudi del context on aquesta acció és duta a terme pot suposar alguna d'aquestes perspectives, la qual cosa, a més, atorgaria a les Ciències de l'Educació la solidesa que reclamen, ja que el "taló d'Aquil.les" del sistema educatiu és que segueix oferint aprenentatges decontextualitzats.

Finalment, no resulta en và tot esforç, com l'oferit per J. Olivera, per clarificar el concepte d'Esport, polisèmic, profús i ambivalent, que en els darrers anys ha atrapat de tal manera a l'Educació Física que aquesta corre el risc de ser-ne fagocitada. Desentranyar l'àmbit estricte i els seus perfils com activitat educativa, és condició "sine qua non" per a poder, no només exercir una adequada i solvent influència pedagògica sobre una de les manifestacions de la cultura contemporània més sòlides i característiques, sinó per destriar amb nitidesa l'objecte d'una disciplina pedagògica que l'ús i consum d'un fenomen cultural la conquesta social del qual, sembla cantada.

Des del passat l'Educació Física ha estat assimilada a un dels continguts més rellevants: la gimnàstica (fins fa pocs anys així era anomenada al nostre país per alumnes i societat en general). Ara és un altre dels continguts que la sobrepassa: l'Esport. Aquest símptoma no es pot interpretar d'altra manera, sinó com inconsistència i fragilitat disciplinar, d'aquí la necessitat peremptòria d'una epistemologia de l'Educació Física.

¿Quins continguts ha d'oferir una Educació Física Renovadora?

Si les activitats suposen la premisa bàsica sobre la qual construir qualsevol estratègia pedagògica dirigida a modificar conductes amb una pretensió optimitzant, ¿quins són els continguts, és a dir, els noms i cognoms d'aquestes activitats que ofereix l'Educació Física com a disciplina pedagògica autènticament renovadora?

En primer lloc, el joc. El seu univers ja no es pot circumscriure com a procediment per a determinades finalitats pedagògiques, la realitat contextual i vital del joc advoca perquè aquest es constitueixi en eix vertebrador de l'acció, a través de la qual, perfilar determinades influències conductuals. "El joc té valor per si mateix. El joc es dirigeix a la totalitat de la persona implicant el corporal, emocional i racional. Posar l'atenció en una única direcció és erroni...", sentencia J. Miranda referint-se a la fragilitat amb què l'Educació Física ha utilitzat aquest dispositiu per a l'acció. A tal efecte, sembla com una frivolitat pedagògica, l'acceptació de "joc pre-esportiu" que s'ha adscrit tradicionalment als continguts de l'Educació Física, destil.lant la fascinant dimensió d'allò que és lúdic a l'alambí d'un univers esportiu tancat, domesticat i, amb freqüencia, estandaritzat. La personalitat creadora esdevé així una conducta reiterativa, posada alerta per l'esperit –noble esperit!– de guanyar, ser el millor o el més precís.

L'esport implica un estadi més selectiu, és per això que la seva aparició formal i estricta es farà palesa a partir d'edats on el propi criteri de l'alumne advoqui per inclinacions clares i determinants. Tot i això, el camí del seu ensenyament no sembla concidir amb la tècnica de l'embut invertit, des d'allò més sofisticat a allò més genèric, ans al contrari, com a fenomen cultural contemporani, (opció presentada per J. Olivera), es tracta d'un procés etnomotriu a la recerca de la solidesa d'una construcció cultural que va des de les arrels fins a les branques més allunyades del tronc.

Són les arrels i el tronc del fenomen esportiu, els àmbits de l'esport que interessen i, per tant, pertanyen com a contingut a l'Educació Física. Les pràctiques més allunyades del seu nucli substantiu, manifestades en pràctiques sofisticades, es podran constituir en opcions personals per part de l'alumne, no pas de l'ensenyament sistematitzat d'aquesta disciplina que, bé que transferibles a d'altres activitats, no deixa de patrocinar esforços i hàbits estandaritzats. El concepte de transferència, quan parlem de motricitat, manifesta una línia clara que va des de l'universal al particular (Parlebas). I, encara i així, el patrocini d'activitats esportives s'haurà de sustentar, segons Hernàndez Moreno, en criteris que possibilitin la participació activa de tots els implicats a la classe, on el plaer dilueixi l'ànsia desmesurada de vèncer, on la segregació, de qualsevol tipus, no hi tingui cabuda i on, en definitiva, fructifiquin situacions que estimulin la comunicació.

Les activitats en la natura deixen de ser accions puntuals en un context al qual s'accedeix des d'una realitat urbana.

És tanta la versatilitat d'aquest medi que ofereix la possibilitat d'una acció múltiple, enriquidora, creativa i eficaç (F. Fonullat), on l'acció en un espai salvatge acreix els estímuls i fa proliferar respostes adaptatives, augmentant i desenvolupant el repertori motriu dels protagonistes.

L'aprofitament d'espais urbans i semiurbans, la riquesa de l'hàbitat rural i l'aventura d'una excursió curta, planteja importants problemes estructurals i administratius: horaris, disposicions oficials, dedicació del professorat... però poden i han de ser salvats per tal d'atorgar un ensenyament contextualitzat i que desacralitzi el gimnàs o la pista polisportiva.

Si l'Educació Física ostenta un context real, sòlid i efectiu per a desenvol upar la seva acció pedagògica, la realitat òntica del corporal és la plasmació tàcita d'aquesta originalitat. I ho és, no per ser un agent o un producte, sinó la realitat mateixa a partir de la qual es nodreix l'acció. Tanmateix però, si l'acció motriu esdevé creativa no és sinó mitjançant les activitats expressives, i si es tracta d'augmentar els llindars de consciència corporal, la relaxació serà l'activitat escollida per excellència.

Des d'aquesta dimensió, tant les activitats expressives com les de relaxació esdevenen el bastió d'una Educació Física renovadora. Es tracta de superar amb decisió, informació i formació els preliminars balbuceigs docents on "existeix el temor al risc que comporta la pèrdua de control de la situació, en acceptar exposar-nos a diferents situacions que puguin aparèixer a classe; d'alguna manera, temença a instal.lar-se en la inestabilitat". M. Mateu testimonia la peremptòria necessitat de desencotillar els professors que funcionen amb esquemes classificatoris i sistematitzats, on l'única cosa que val la pena ensenyar són aquells problemes dels quals ja es coneix la solució prèviament, ofegant així la plasticitat creativa de la persona.

Sens dubte, és una severa crida d'atenció a tots els professionais de l'Educació Física i, sobretot, als actuals plans d'estudi dels INEF, on les activitats d'expressió disposen d'un tractament ofensiu i irrisori en relació a la motricitat sistemàtica i tabuladament expressa en infinitat d'especialitats esportives.

Aquestes són pràctiques que requereixen del professor no només una sòlida formació epistolar, sinó, sobretot, posar en acció la seva pròpia capacitat com a ésser real –deslliurat d'atributs carismàtics– per a crear, estimular i jugar amb els seus alumnes; immers en el propi xuclador de l'acció, on existeixen intercanvis de rols, de màscares, d'emocions.

El caràcter contextual d'aquesta disciplina exigeix del professor una disponibilitat paral.lela a la dels alumnes, posar-se en situació, un trasviament constant d'energia, on les distàncies, els contactes i les xarrades s'entrecreuen en continues seqüències creatives i comunicatives.

¿Vers on es dirigeix l'Educació Física?

L'esportivització de l'Educació Física és avui un fet consumat. Tanmateix, això només pot significar un lloc a la posada. Retrocedir en el temps ens permet contemplar com el nombre d'activitats motrius patrocinades per l'entorn escolar s'ha enriquit. Si l'escola s'ha esportivitzat és conseqüència de l'efecte simpatia que la societat l'infereix. Aquesta també s'ha esportivitzat, la qual cosa, en comptes de promoure descoratjament, convida a una reflexió serena. la consciència esportiva de la nostra societat ha sustentat una millora de l'estatus de la nostra disciplina i, per tant, del nostre rol com a professors. Això ens atorga una millor disponibilitat per a afrontar amb decisió els canvis optimitzants als quals aspirem.

El rigor en l'anàlisi de la motricitat humana i, sobretot, en la interacció produïda a les nostres classes, ens subministrarà les vies d'accés per assolir les influències positives en les conductes



motrius dels nostres alumnes. Això implica abandonar les imprecisions i les ampul.lositats d'objectius contravertits i poc definitoris de la nostra acció educativa. Si pretenem facultar-los per a la cooperació, sembla imprudent proporcionar-los situacions de cooperació-oposició on els indicis de solidaritat són interessats en les seves finalitats. Si pretenem que siguin autosuficients els haurem de proporcionar contextos en els quals necessitin organitzar-se per si mateixos. El desenvolupament de mètodes actius, com el de J. I. Pérez, o la constatació d'una classe dissenyada per a l'acció, on els temps d'espera, les files o les actituds passives sota l'auspici del propi professor, demostren però, en una anàlisi pormenoritzada (M. A. Delgado) que l'univers actiu es veu reduït al 50%. Això ens ha d'alertar a la recerca d'una renovació que situï la nostra disciplina en el seu just context.

El tractament d'allò que és corporal posa en solfa una gran part dels procediments utilitzats fins ara per la nostra disciplina, la reiteració de gestos estandaritzats qüestiona els axiomes bàsics de l'ensenyament personalitzat i, sense pretendre excloure'ls, sí que estem obligats a disposar-ne en la seva justa mesura, ja que la riquesa motriu dels nostres alumnes es manifesta com la seva dimensió més optimitzable, a través de la nostra intervenció pedagògica. Proporcionar experiències riques i diversificades, situacions controlades i situacions imprevistes, reconvertir tots els espais accessibles a l'experiència motriu, suposa quelcom més que programar la nostra sessió diària.

Si la recreació envaeix amb la seva presència els racons de la nostra civilització, ¿per què l'escola no és un lloc recreatiu? Coneixedors que el joc educa i conforma mecanismes d'autorregulació, ¿per què no proporcionar aquests mecanismes més enllà de l'hora de classe? Com constata M. Vaca: "el pati, el lloc de joc, requereix tenir una empremta que animi el joc, que convidi a jugar, que provoqui sentir l'aquí és possible". Una hora d'observació atenta dels nostres alumnes en el decurs d'un joc motriu ens ofereix més informació sobre el rerafons de les seves conductes i sobre la necessitat de la seva modificació o consolidació que una setmana de xerradissa moralitzant.

Avaluar aquests processos forma part del nostre munt de responsabilitats com a docents. L'avaluació és un procés i, com assenyala M. Chivite, d'aquest no n'ha de fugir la intervenció docent i tot el sistema d'ensenyament.

M. Ríos assenyala que "la classe d'Educació Física no pot constituir-se en una illa" en referència expressa al qüestionament de l'autèntica integració que les activitats que genera és capaç de suscitar. ¿Són segregacionistes les activitats o ho són les situacions motrius proporcionades pels professors?

Les segregacions sexistes, les qualificacions que primen desmesuradament el rendiment dels més forts o l'exclusió en "ghettos" d'individus amb alguna incapacitat o disminució motriu, no són, en aquest cas, targetes de visita recomanables per a una Educació Física renovadora.

La línia prospectiva de la nostra acció pedagògica ens assenyala un camí on el rigor de la nostra intervenció exigeix una profunda anàlisi d'aquesta, contrastant no només els nostres coneixements sinó, també, testimoniant els nostres resultats, la nostra productivitat com a docents, en definitiva, el grau d'incidència en la construcció de la persona.