apunts

EDUCACIÓ FÍSICA I ESPORTS



INEFC





58

4t trimestre 1999
750 ptes. (IVA inclòs)

Al caient del mil·leni: quo vadis, educació física?

Dissertation sur l'education physique des enfants depuis leur naissance jusqu'à l'âge de la puberté.
JEAN BALLEXSERD, 1762

(títol de l'obra d'aquest metge suís que constitueix la primera referència escrita coneguda del vocable "educació física").

Immersos en plena discussió sobre el canvi, o no, del segle i del mil·leni, abunden en aquestes dates les anàlisis del segle XX i, per extensió, sobre el segon mil·leni de la nostra història. Per al model occidental l'any 2000 representa un canvi històric (encara que amputant un any al segle i, per tant, al mil·leni, gràcies als espavilats i impacients manipuladors de dates amb evidents finalitats consumistes i sensacionalistes), ja que poques generacions de la humanitat han pogut viure el tràngol d'un esdeveniment com l'actual. Tanmateix, en la particular forma de mesurar el temps de la civilització cristiana occidental, l'anomenada Era Cristiana (el calendari de la qual fou creat per l'abat romà Dionisi l'Exigu per encàrrec del Papa Joan I l'any 526, basat en la litúrgia cristiana parteix d'una manera molt aproximada de la Circumcisió de Crist), estem en les albors del tercer mil·leni de la Nostra Era.

El calendari sempre ha suposat un terrible maldecap per a les diferents civilitzacions que han tingut interès en el recompte absolut dels anys. En l'actualitat els xinesos fan servir de manera oficial el nostre Calendari Gregorià, però la població segueix marcant les seves diferents festivitats d'acord amb el calendari lunisolar de caràcter cíclic (en la propera primavera entraran a l'any del Dragó), encara que si es compta des del seu establiment, l'any 2000 correspondrà a la Xina al 4600. Els musulmans tenen un calendari lunar que s'inicia a partir de l'Hègira, la fugida del profeta Mahoma de La Meca a Medina, per tant el seu proper any serà el 1378. Quant als jueus, tot basant-se en un calendari lunisolar, que és l'oficial de l'Estat d'Israel, ja van celebrar el setembre el seu Any Nou que correspon al 5761 (des de la creació del món, segons fonts bíbliques). Malgrat això, avui podem dir que és el primer cop en la història de la humanitat que l'encreuament de dates, i canvi de mil·leni, es donarà de manera conjunta i simultània en la mateixa jornada, sense distinció de cultures, adscripcions, races o orígens geogràfics. La mostra palpable d'aquesta celebració mundial és el problema global que ha provocat l'alarma, la previsió i la despesa de tres-cents mil milions de dòlars en tot l'orbe: l'efecte 2000.

Fa mil anys, ni tan sols la humanitat tenia constància de les seves proporcions ni dels seus confins, la major part ignorava la data i en conseqüència el dubtós efecte 1000, més religiós i apocalíptic que informàtic, però potser amb el mateix rerafons de l'antic interès humà per jactar-se de grans poders materials o immaterials davant del seus semblants. Avui, el segon mil·leni pràcticament ha consumit la seva última centúria i ha assolit la seva conquista més espectacular: la globalització de la humanitat, és a dir, reconèixer tots els éssers humans del planeta com a part integrant d'un sol món, interelacionat i interdependent. Mai abans s'havia assolit aquest sentiment de solidaritat mundial, afavorit per la globalització de les economies, la universalització de les telecomunicacions i la irrupció del fenomen *Internet* i la necessitat d'afrontar els problemes i el destí del planeta mitjançant l'elaboració de projectes conjunts de caràcter transnacional.

Si en l'actualitat és necessària l'existència d'un calendari universal plenament acceptat que regeixi la vida de la població i reguli la infraestructura tecnològica que ens ajuda a viure en un món cada cop més globalitzat. També resulta imprescindible la creació de cronologies parcials que corresponen (entre d'altres molts camps que pertanyen al domini intel·lectual de la història) a àrees socioprofessionals que presenten un marcat procés històric que identifiquen i justifiquen a certes disciplines d'intervenció social, l'educació física és una d'elles. En aquestes dates de debat al voltant del calendari dominant del Planeta i en conseqüència al triomf del sistema de vida occidental que comporta la globalització actual, és el moment de recuperar la història de l'educació física per tal d'establir un balanç d'aquest període que no és un altre –pura coincidència?– que el mateix que correspon a la pretensió de reinventar un nou calendari racional, planificat i universal que va tenir la Convenció francesa en instituir des del 22 de setembre de 1792 (1 de vendemiari, començament de l'any) el Calendari Republicà de Fabre d'Eglantine amb setmanes de deu dies i rígids mesos de trenta dies. D'haver sobreviscut (es va aplicar fins el 1799), entraríem a l'any 208.

Pensem que l'educació física com a disciplina d'intervenció pedagògica ensorra les seves arrels en el moviment filantròpic de finals del segle XVIII, en concret coincideix la seva trajectòria històrica amb la del Calendari Republicà, ja que és en aquest període (1793) quan es publica la primera obra d'educació física sistemàtica, en el marc d'un moviment pedagògic prestigiós, que causa un gran impacte en els ambients intel·lectuals pedagògics del continent europeu: "Gymnastik für die Jugend" (Gimnàstica per a la joventut) del professor de l'escola filantròpica de Schnepfenthal, J.C.F. Guts Muths. Molt aviat es va constituir en la referència obligada i punt de partida de l'educació corporal entesa com una part imprescindible de l'educació total de l'individu. Al meu entendre, aquest fet representa el naixement de l'educació física actual. Els brillants períodes històrics de l'helenisme clàssic i de l'humanisme renaixentista es refereixen, en el primer cas, a una interpretació

tal del individuo. A mi entender, este hecho representa el nacimiento de la educación física actual. Los brillantes períodos históricos del helenismo clásico y del humanismo renacentista se refieren, en el primer caso, a una interpretación utilitarista, estética y también formativa enfocada a cubrir básicamente la necesidad de los pueblos primitivos y en particular la sociedad esclavista helénica, del *ethos* guerrero. En el segundo caso, nos encontramos con una serie de autores que propugnaron la necesidad de incorporar al proceso educativo global la pedagogía corporal (un ejemplo es la *casa giocosa*, institución pedagógica fundada por Vittorino da Feltre, en la que se propugnaba una educación armónica, integral y humanista) aunque no se llegó a estructurar un sistema propio de educación del cuerpo y tampoco se concretó un *corpus* teórico y práctico, solo algunas experiencias y buenos mensajes aunque sin alcanzar la consolidación social precisa, por lo que no se creó una escuela que introdujera la reforma del proceso pedagógico con continuidad histórica.

En estos 208 años la educación física ha pasado por diversas vicisitudes y ha contribuido eficientemente a conformar la historia de la pedagogía contemporánea. Parece el momento oportuno para recordar, a grandes trazos, la trayectoria histórica de nuestra disciplina, establecer un balance provisional y reclamar un papel en el futuro de la sociedad venidera. Al principio de su existencia, la educación física, cuyo nombre actual no se recoge hasta bien entrado el siglo XX, se configura como una pedagogía de carácter higiénico y formativo, el movimiento filantrópico a través de sus más insignes figuras recoge el reto de llevar a la práctica escolar la nueva educación natural en contacto directo con la naturaleza lanzado por J.J. Rousseau en su *Emilio, o de la educación* (1762) y se crea un sistema racionalizado de actividades físicas que recibe el nombre de *Gimnasia* que aplicó en las distintas sedes filantrópicas *(Philanthropum)*. Fruto de esta experiencia, se crean tres escuelas gimnásticas en el continente europeo: la sueca en la órbita cultural nórdica, la germánica en el área cultural centroeuropea y la francesa en el ámbito cultural francófono; que desarrollaran tres sistemas diferentes de pedagogía corporal con sus respectivas aportaciones, como subsistemas o evoluciones de los anteriores, y pocas interferencias entre ellos. Paralelamente, el deporte surge en los colegios de elite ingleses después de racionalizar, reorganizar, modernizar e institucionalizar algunos juegos y competencias populares de épocas pasadas. A partir del último cuarto del siglo pasado, el deporte se extiende fuera de las fronteras culturales del mundo anglosajón y entra en contacto con los sistemas gimnásticos de la época, rivalizando en torno a la idoneidad educativa de cada uno de ellos. Este período y hasta el inicio de la segunda guerra mundial está dominado por las continuas influencias y luchas entre los métodos habidos, los herederos del tronco gimnástico y el deporte educativo, aunque sin el triunfo claro de uno de ellos sobre los otros ni la creación de un sistema único, universal y válido para educar al individuo moderno mediante el cuerpo y el movimiento, instrumentos básicos de la educación física.

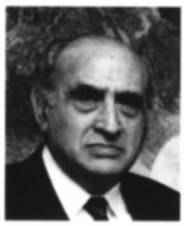
Después de la última gran conflagración mundial, asistimos al triunfo rotundo del deporte como alternativa recreativa y gigante del espectáculo de masas, convertido por su modernidad, valores y aceptación social como sistema educativo que lleva a la progresiva marginación institucional de la gimnasia y su sustitución por el deporte. Se suceden diversas interpretaciones en torno al deporte y la educación física: la teoría de la igualdad, sustitución (por coincidencia) de la educación física con el deporte; la teoría del triángulo en el que la educación física es la base (preparación para) y el deporte la cúspide; la teoría del conjunto y sus subconjuntos, en la que el deporte es una parte de la educación física, al igual que otros componentes; o la teoría que defiende que la educación física y el deporte parten de una misma realidad "el cuerpo humano en movimiento", pero tienen distintos fines, mientras que la educación física se propone educar, el deporte es en sí mismo un conjunto de instituciones con otras prioridades. En el último tercio del siglo se articulan distintos sistemas que pretenden ocupar o nutrir el espacio educativo de la educación física: la expresión corporal, la psicomotricidad, la praxeología motriz, la educación física de base, el *fitness*, las actividades en la naturaleza, entre otros, algunos de estos métodos y/o disciplinas surgen como reacción al deporte, otros como un intento epistemológico de lograr una disciplina científica que diera contenido didáctico a la educación física y, finalmente, también se dan aquellas aportaciones que se desarrollan en un ámbito social determinado y son recogidas en nuestra disciplina como un contenido específico más.

Al filo del milenio, la educación física presenta grandes interrogantes en la consideración disciplinar como una materia pedagógica fundamental en los sistemas educativos existentes. Después de algo más de dos centurias de andadura y en un mundo crecientemente globalizado no hay unanimidad terminológica para designar a nuestra disciplina, carecemos de un léxico propio y diferenciado de las otras materias, no gozamos de consideración científica, sufrimos marginación curricular e intelectual por parte de las leyes y los profesionales de otras áreas académicas, no poseemos un *corpus* de conocimiento propio e identificador que sea aceptado mayoritariamente entre nuestro sector socio-profesional y nuestros contenidos prácticos se limitan, en el mejor de los casos, a una representación en el ámbito escolar de las actividades físicas recreativas, expresivas, higiénicas, competitivas o festivas que se ofrecen en nuestro contexto socio-cultural.

Se abre un nuevo período lleno de incertidumbres pero también pleno de esperanzas; confiamos sin vacilaciones en la importancia de la educación física en cualquier modelo educativo que pretenda formar al individuo de nuestra *aldea global*. El hombre sin la educación corporal está amputado en su proceso formativo, la educación física vindica por derecho propio un espacio vital en la educación del individuo del tercer milenio. Es responsabilidad de todos los estudiantes, profesionales e instituciones que conformamos este sector educativo el promover un decidido proceso de militancia activa en el ámbito exterior: ajustándonos a los retos de la nueva sociedad globalizada y reivindicando nuestro servicio en la formación del individuo del tercer milenio; y en el ámbito interior: en pro de la definición de su objeto de estudio, la delimitación de su campo de actuación, el consenso para acuñar una terminología genérica y un léxico específico de aplicación, crear un contenido práctico y teórico propio, específico y diferenciado que se fundamente en la pedagogía motriz genuina de la educación física. En suma, reclamar una disciplina original, humanista, científica, universitaria, globalizada (acorde con el mundo al que pertenece) y vocación de servicio al hombre de nuestra época con el fin de ayudarle en su encaje mejorando así, el entorno social al que pertenecemos y nos hace posibles.

De la capacidad de liderazgo pedagógico que podamos ejercer, de la fuerza corporativa que podamos reunir y de la sensibilidad social que se genere en torno a nuestra función social, dependerán el éxito o el fracaso de estos propósitos.

Javier Olivera Betrán



Ramon Balius

i entrevisten *Joan Antoni Samaranch*





Jesús Galilea

President del CIO

Ja fa temps que la direcció d'"APUNTS d'Educació Física i Esports" desitjava entrevistar Joan Antoni Samaranch i no ha estat possible fins ara, per diferents circumstàncies. El personatge és, sense cap dubte, la figura més important de l'esport mundial i això ja era motiu més que suficient per a ser protagonista dins les pàgines de la nostra revista, però, a més, Samaranch ha estat peça fonamental en la gestació del que ara és una realitat venturosa: els INEF.

El fet que ens hagi estat encomanada aquesta entrevista, és quelcom que ens omple de satisfacció. En primer lloc, perquè amb Joan Antoni Samaranch ens uneix una llarga i fecunda amistat i en segon lloc, perquè som afortunats testimonis directes de la seva trajectòria esportiva. Creiem que la primera circumstància ens ajudarà a vèncer les seves possibles objeccions a l'entrevista i la segona facilitarà, sens dubte, la nostra feina.

L'entrevista va estar concertada per al dijous 18 de novembre de 1999, a les 13.30 hores. Vàrem començar-la puntualment, com és proverbial en el president Samaranch. Va celebrar-se en el seu despatx de l'Avinguda Diagonal, amb una extraordinària panoràmica de Barcelona com a teló de fons. Fou una conversa distesa, relaxada, la qual, sense que aleshores ens n'adonéssim, va estar un exemple modèlic de bilingüisme català-castellà. Cadascun de nosaltres va preguntar en la llengua amb la qual habitualment parla amb el President i ell va contestar de la mateixa manera. L'entrevista s'ha transcrit quasi literalment, ja que únicament s'han eliminat unes molt poques reiteracions. Aquest és el motiu d'algunes frases inacabades, fet freqüent en un diàleg entre amics.



Abans de començar la conversa, vàrem mostrar al President Samaranch les dues revistes "APUNTS d'Educació Física i Esports" corresponents a l'últim número publicat. Vàrem explicar-li que "APUNTS d'Educació Física i Esports" era filla d'"APUNTS de Medicina de l'Esport", la qual, en el seus començaments, precisament ell n'havia facilitat la publicació. Va elogiar les característiques editorials i iconogràfiques d'APUNTS; vàrem comentar-li que era l'òrgan d'expressió de l'INEF de Catalunya; que en cada número es publicava una entrevista amb personalitats del món de l'esport i que existia molt d'interès en què ell fos un dels protagonistes. Tanmateix, la primera pregunta la va fer l'entrevistat:

Joan Antoni Samaranch. I aquesta revista qui la paga?

Jesús Galilea. *L'INEFC.*

Ramon Balius. *En la revista que tens a les mans, l'entrevista es va fer a dues persones que tu coneixes bé: Rosa Serra, l'escultora i Jordi Alumà, el pintor.*

J.G. *Si mirem enrere, tu vas tenir una actuació decisiva en la creació dels INEF d'Espanya, això es indubtable, però, jo et preguntaria: Quan vares tenir la idea, quan va sorgir el projecte de creació d'aquests INEF, responien a allò que tu creies o pensaves que havien de ser?*

J.A.S. Vàrem crear l'INEF de Madrid i, alhora, la Residència Blume, que era una altra institució en la qual teníem molt d'interès perquè consideràvem important, no solament la formació de quadres d'educació física, sinó també la divulgació de l'esport a Espanya. Jo tinc la idea que la millor manera de divulgar l'esport és a base d'obtenir bons resultats; és l'exemple d'Espanya amb el tennis. Gràcies a les victòries de Santana es va desenvolupar ràpidament el tennis en el nostre país i això passa no solament en països subdesenvolupats esportivament, com podia ser Espanya en aquell moment, sinó també en països desenvolupats com Alemanya, on, gràcies a Becker i a Steffi Graf, s'han construït centenars de milers de pistes i tenen milions de practicants. Quant a l'INEF, la idea, com sabeu, va ser de José Antonio Elola. El primer INEF vaig crear-lo jo. Vaig tenir un incident amb Cagigal, que volia obrir-lo de seguida, el primer any. Jo vaig demanar un informe i va resultar que els estudiants havien de dormir pràcticament en els passadissos i vaig dir que no, que calia ajornar-ho un any, i es va fer així; i quan es va obrir el primer INEF a Madrid es va fer amb tota dignitat i de seguida vàrem començar a pensar en un segon INEF, que havia de fer-se a Barcelona.

J.G. *Al marge d'aquesta discussió sobre la data d'inauguració de l'INEF, es diu que vas tenir algun enfrontament amb Cagigal. Teníeu diferents formes de plantejar la política dels INEF?, o no?*

J.A.S. No. Jo vaig confiar molt en Cagigal, que va ser el primer director i que crec que ha estat l'estudiós, el filòsof número u d'Espanya en matèria esportiva.

J.G. *Tu no vas poder inaugurar l'INEF de Barcelona perquè vas ser cessat l'any 70. Ara bé, incidint una mica més en el que abans dèiem, com President del CIO, quina creus que és la missió que actualment correspon als INEF en el món de l'esport? Penses que l'esperit del CIO –l'esperit olímpic– hauria d'estar més present, per exemple, en els currículums dels INEF? La meva impressió personal és que no hi és massa....*

J.A.S. No conec els plans d'estudi dels INEF, però crec que el coneixement del què és i què representa el moviment olímpic hi ha d'estar present, encara que considero que tot canvia en la vida i que un INEF, avui, ha de ser molt diferent dels INEF que vàrem projectar a finals dels 60. Llavors eren per crear professors d'educació física i els professors d'educació física sembla que actualment no tenen raó de ser, perquè el que ha d'existir són especialistes en un esport determinat. Avui en els col·legis ja no es fa gimnàstica, es fa esport.

J.G. *Sí, però tu ja saps que els INEF actualment estan orientant els seus currículums cap a àrees molt diverses de l'esport. Per exemple, els estudis sobre organització i gestió d'activitats esportives.*

J.A.S. Aquest és un apartat en el qual també es necessita gent especialitzada: per regir els clubs, encara que, per a mi, l'important és que l'INEF ha de crear quadres d'entrenadors, preparadors i tècnics de l'esport.

J.G. *Passem a un altre tema. Hi ha quelcom que, malgrat la nostra mútua confiança, mai no t'he preguntat. Fa referència a un fet que fa un instant he apuntat: Quan et varen cessar, en un moment totalment imprevist per a tothom, perquè, és clar, l'any 70 i en plens Campionats d'Europa... Recordo fins i tot una anècdota protagonitzada pel llavors President de la Federació Europea de Natació, un general rus, qui, sopant o dinant amb nosaltres i tot*

referint-se al teu cessament, digué: "Això no succeeix ni en el meu país!" –cal aclarir que ja duia un parell de vodkes... Passats trenta anys ¿podries explicar-nos –és una pregunta que si no vols no la contestis– el perquè d'aquell cessament?

J.A.S. Crec que vaig reaccionar com havia de reaccionar: Al cap i a la fi, m'havien nomenat a dit i em van treure a dit. El que passa és que va ser una pena perquè ens trobàvem en una línia ascendent, quasi igualant el nivell de l'esport italià, que era la meva obsessió; però jo crec que vaig reaccionar bé. És una reacció vàlida per a tots els dirigents, fins i tot en política: Si una persona es nomenada, dins d'una estructura, per exemple dins d'un ministeri, per un ministre determinat i aquesta persona té un càrrec de confiança d'aquest ministre i, a més, un càrrec, com el d'esports, que té més popularitat que el propi ministre, surt més en els diaris... si canvien aquest ministre, el que ha de fer és marxar, perquè és impossible congeniar amb el nou. I això és el que va passar.

R.B. *Va haver-hi enveja de la popularitat...*

J.A.S. El problema va ser això: enveja; i tanmateix haig de dir, en favor d'aquesta persona, que després em va ajudar bastant perquè jo fos President de la Diputació de Barcelona –almenys no va posar-hi cap inconvenient– i en aquell moment ell era el President de les Corts Espanyoles... Va passar una cosa: el Ministre de la Governació era en Garicano –això és una anècdota, però val la pena explicar-la. Un dia en Garicano em va cridar i em va dir: "Vull canviar l'alcalde i el president de la Diputació de Barcelona i t'ofereixo ser president de la Diputació". A mi, aquesta proposta em va fer una il·lusió tremenda, perquè estimo molt aquella casa, des que vaig ser diputat durant 12 anys i, al cap d'unes setmanes em va dir: "Mira, en el pròxim Consell de Ministres portaré el nomenament de l'alcalde de Barcelona, però el teu no encara, perquè el president de la Diputació –que era en Muller i d'Abadal– m'ha dit que el seu fill es vol casar i que a ell li agradaria que es casés a la capella de Sant Jordi de la Diputació i jo li vull fer aquest favor". I jo vaig dir: –què volia que digues?– vaig dir: "Molt bé!". I el dia del casament, el mateix dia, que era divendres, van cessar en Garicano, van canviar el Govern, i em vaig quedar jo en calçotets... Van nomenar el nou ministre de la Governació, Arias Navarro, i amb l'Arias Navarro jo tenia bona relació, perquè l'havia ajudat a fer alguns projectes d'esport a Madrid; però va tenir moltes pressions, perquè hi havia molta gent que en volia ser, de President de la Diputació. I això va trigar un mes i mig... i al cap d'aquest mes i mig, un dia em va telefonar i em va dir que el nomenament era un fet.

J.G. *Et consideres un home discutit, tant a nivell nacional com internacional? i per què?*



J.A.S. No, discutit, relativament, no. Crec que pràcticament he estat indiscutible fins el començament d'aquest any...

J.G. *No em refereixo a això, sinó a ser un home polèmic.*

J.A.S. No, jo sóc un home, com la gent de la meva terra, de Catalunya, pactista. M'agrada el pacte i sobretot el que m'agrada és treballar en equip, tot i que això sempre es diu i no es fa, i jo ho faig. Sempre dic que sóc com un director d'orquestra, amb uns músics tan bons, que el director seu i el músics toquen...

J.G. *Bé, de vegades sí i de vegades no...*

J.A.S. És clar! Si cal m'aixeco i...

J.G. *Ah, bé! Sovint t'haurà calgut aixecar-te unes quantes vegades...*

R.B. *A nosaltres, com a metges, el tema del dòping realment ens preocupa. Ara bé, hi ha un altre tema que també ens preocupa i és la fixació del CIO envers el dòping en l'esport, tot oblidant que l'esport, al nivell d'intensitat que avui dia arriba, té d'altres problemes i nosaltres els vivim. Per exemple, jo ara fa poc he estat en un tribunal de tesi doctoral, d'una professora de l'INEFC, que proposava fer canviar el reglament dels exercicis del concursos de gimnàstica, per evitar una sèrie de gestos que sabem, que tenim la certesa, que provoquen patologia. Aleshores, tu un dia em vas dir: "Denuncieu-ho!". Bé, està denunciat a les revistes científiques, però dintre de la Comissió Mèdica del CIO no hi ha ningú que pensi que hi ha d'altres perills en l'esport. El dòping ho és. Ara bé, hi ha d'altres perills: les nenes de gimnàstica, se'n van amb unes esquenes amb problemes vertebrals, i no es vibra des d'aquest punt de vista...*

J.A.S. Potser sí que tens raó; però, parles d'unes patologies determinades, no?

R.B. *Produïdes per l'esport!*

J.A.S. Sí, però, el que no pots eliminar de l'esport és el risc...

R.B. *No, però, el risc hi ha maneres d'evitar-lo.*

J.A.S. Bé, si s'han publicat coses molt concretes...

R.B. *Moltes!*

J.A.S. Si m'ho dónes a mi, jo ho passaré a la Comissió Mèdica. Perquè la funció de la Comissió Mèdica no solament és la lluita contra el dòping, sinó també ajudar científicament, dintre d'unes normes correctes, acceptables, que el rendiment sigui més alt i també salvaguardar la salut. Per a mi, el més important en la lluita contra el doping és que tenim l'obligació de preservar la salut dels atletes –vam començar amb el dòping perquè va morir un ciclista... Després va venir la teoria anglosaxona que el dòping no es pot acceptar perquè els atletes han de participar tots en les mateixes condicions i ningú no ha de tenir avantatges sobre un altre... però això porta a d'altres discussions, perquè, també, si un té unes sabatilles més bones que les d'un altre, ja té un cert avantatge i si un pren una aspirina perquè té mal de cap, té més avantatge que un altre, i si l'un menja patates i l'altre carn, també pot córrer més, no? Es una mica complicat... La definició de dòping és preservar la salut dels atletes i a més, procurar que hi hagi una lluita que no doni avantatges d'uns sobre els altres.

R.B. *Quan es va fer la Conferència del dòping, després de l'escàndol del Tour, la premsa va donar la sensació que la Conferència no havia acabat de reeixir suficientment i, en canvi, s'ha creat l'Agència del dòping, on hi ha una sèrie de gent, gent important, i sembla –i aquí hi ha part de la pregunta– que vol haver-hi una ingerència dels estats i que potser pretendrien que el CIO fos una mena de soci capitalista, perquè el que sí que ha transcendit és que el CIO dóna una quantitat molt important...*

J.A.S. No és el CIO: és el món de l'esport, perquè nosaltres ho donem no solament en nom del CIO, sinó en nom de les Federacions i dels Comitès Olímpics Nacionals. Aquests diners surten del fons de TV, i els retirem abans de distribuir-los.

R.B. *Però, no hi posa diners ningú més?*

J.A.S. No, per ara, no. Però els governs europeus s'han compromès ja, d'aquí a dos anys, a donar una quantitat important. El que passa –i que ha estat la gran sorpresa, i també, la gran satisfacció– és que des de fa uns dos anys als governs se'ls ha despertat un gran interès per entrar en aquesta lluita; però el perill que tenim és que aquests governs, igual que ara hi estan interessats, podrien deixar d'estar-ho. Per nosaltres, Benvinguts! Perquè en aquesta lluita antidopatge necessitem els governs, perquè nosaltres podem controlar els entrenadors, els jugadors... però controlar el tràfic d'aquestes drogues no podem, és impossible, i amb això els governs sí que tenen la possibilitat de treballar: a les duanes, a la policia, on sigui! i lluitar contra aquest món que es guanya la vida, que guanya molts diners comerciant amb els productes prohibits. Una combinació esports-governs, en la lluita contra el dòping, és bona, en principi.

J.G. *Per què aquesta mania dels EUA per evitar que el CIO sigui protagonista?*

J.A.S. Són persones determinades que diuen totes aquestes coses. Jo sempre dic: "Bé, vegem: Què heu fet vosaltres fins ara?: Res, res. Pitjor que res: Autoritzar!". Allí pots comprar els esteroides anabolitzants a la farmàcia, lliurement... Hi ha jugadors de beisbol que, no solament els prenen, sinó que ho diuen públicament i fan publicitat d'una marca determinada!

J.G. *Parlant de possibles intromissions, tu t'has trobat, almenys en dues ocasions, molt greus, d'intromissió política en els Jocs. Això representa un perill per al moviment olímpic?*

J.A.S. Home, sí. L'esport ha estat utilitzat, ha estat manipulat, especialment amb els boicots. Va haver-hi un boicot, que va ser molt limitat, l'any 1976, un molt important l'any 80, i un molt menys important l'any 84. Els governs finalment van comprendre que boicotejar els Jocs era un gran error, perquè el que passava era que els Jocs se celebraven igual: dels qui no hi participaven, tothom se n'oblidava i els qui en sortien perjudicats directament eren els atletes del països que havien boicotejat i d'això se n'han adonat. Va ser a Barcelona la primera vegada que vàrem tenir la plena participació de tots els països i des llavors no ha passat més

J.G. *Coubertin ha estat considerat el* ***restaurador*** *de l'Olimpisme i dels seus Jocs, i de tu s'ha dit que has estat el seu* ***renovador****. Aquesta renovació pensem que es fonamenta en l'obertura dels Jocs a esportistes professionals i a la seva comercialització, sense influir en les estructures del CIO. Creus que ha estat positiu per a l'Olimpisme l'obertura dels Jocs? La teva idea, és ampliar-la fins a les últimes conseqüències?*

J.A.S. Avui dia, els Jocs necessiten els millors atletes. Avui dia, parlar de professionals i amateurs és una cosa absurda, ja que tot atleta d'alta competició és una persona que rep una ajuda, perquè ha de dedicar moltes hores a l'entrenament i és normal que rebi aquesta ajuda. Els superprofessionals que de vegades participen, sempre que ho fan és amb la condició que acceptin en la seva participació els nostres principis i el nostre reglament. Per

exemple, crec que la participació de l'equip de bàsquet dels EUA a Espanya va beneficiar extraordinàriament aquest esport, que va fer un salt impressionant cap endavant.

J.G. *Hi ha gent que es pregunta si no és excessiva la comercialització dels Jocs...*

J.A.S. Els Jocs no estan comercialitzats, ni de bon tros! És l'única organització esportiva d'importància que no té cap tipus de publicitat en els estadis, que no té publicitat en els uniformes dels atletes... o sigui, que si hi ha comercialització, és una comercialització externa; per exemple, que un producte determinat porti els anells olímpics, perquè això atrau més compradors... però, tanmateix, a la comercialització de l'esport, avui dia, tots hem de dir: "Benvinguda!". Gràcies a la comercialització, actualment, l'esport pot funcionar, si no, aquests diners que paga la publicitat haurien de pagar-los els governs, millor dit: els ciutadans, perquè els diners del govern venen dels impostos. Ara bé, sempre hi ha una frontera i aquesta frontera és que el món de l'esport ha d'estar regit per gent de l'esport, no per la comercialització.

J.G. *Sens dubte, la comercialització ha estat la causa de la problemàtica que darrerament ha afectat el CIO i fins i tot t'ha esquitxat a tu per la teva responsabilitat com a president. No et sembla que, en el rebombori que s'ha format, es poden considerar tan culpables els inductors com els induïts? La meva impressió és que s'ha inflat massa el globus...*

J.A.S. També aquí hi ha una part negativa: és un escàndol impressionant per un milió de dòlars, mentre que al mateix temps hi havia un escàndol a la Unió Europea per no-sé-quants centenars de milions i els grans titulars eren per a nosaltres. Això també té el seu costat positiu: vàrem adonar-nos que el CIO ara mateix té molta més importància de la que creiem; però en aquesta corrupció "sui generis" –perquè no va haver-hi diner a la mà de ningú: hi va haver beques, sobretot favors personals, regals, vacances... per exemple, un membre del CIO d'un país africà, molt pobre, rebia la visita d'un membre del comitè de la candidatura de Salt Lake City, que li deia: "Vinc a veure'l perquè sé que vostè té un fill de 18 anys. Hem creat una fundació per ajudar a la joventut d'Àfrica i li oferim al seu fill dos anys de beca en la millor universitat de l'estat de Utah i li paguem els viatges, l'estada i tots els estudis... La cultura en tots els continents no és la mateixa, i, és molt difícil –per molt que et diguin que això és una acció d'ajuda a la joventut africana, que no té res a veure amb la candidatura– no caure... i aquest home va dir sí. I això li ha costat el càrrec.

J.G. *Hi ha una cosa que, almenys per als amics va ser molt agradable i satisfactòria, com, sens dubte, ho va estar per a tu mateix: el fet d'estar ratificat per l'Assemblea Extraordinària del CIO.*

J.A.S. Home, jo per portar aquesta batalla a bon fi, en aquesta última etapa com a president, necessitava tenir la confiança de la gent. En començar aquesta sessió del CIO del mes de març –que era importantíssima perquè es tractava també d'expulsar una sèrie de membres, cosa que s'ha fet molt poques vegades en el CIO– vaig donar el martell, que és el signe del president, al vicepresident primer, Schmitt; me'n vaig anar de la sala, els vaig deixar, i varen fer una votació secreta. El resultat va ser espectacular: 84, o 86, a 2...

J.G. *Pròximament presentaràs una sèrie de mesures, redactades per una comissió externa, sobre la futura estructura del CIO i sobre les normes de designació de les futures seus del Jocs. Aquestes modificacions et convertiran en el reestructurador del CIO i del Moviment Olímpic.*

J.A.S. Si s'aproven...

J.G. *Quan es presentaran?*

J.A.S. Els dies 11 i 12 de desembre. Hi ha unes 50 recomanacions i tinc l'esperança que passaran... perquè el grup de treball, aquest grup CIO 2000 en el qual, pràcticament la meitat dels membres són exteriors, m'ha ajudat molt. Jo sempre dic que totes les crisis tenen un costat positiu i que cal aprofitar-lo: en aquesta crisi que hem patit, el costat positiu és que, precisament gràcies a ella, potser convencerem els membres del CIO que han de deixar de banda els seus interessos personals, que han de renunciar a una sèrie de poders que tenen actualment i posar la nostra organització al dia, per poder iniciar el nou mil·leni amb totes les garanties d'èxit.

R.B. *I ara, entrarem en l'última part, sobre un tema que a tu t'agrada, i a mi també: l'art. Tu has deixat, per tot arreu on has passat, una marca d'art, una marca d'edificis ben dotats, d'edificis molt enriquits... De què estàs més satisfet, des del punt de vista artístic?*



J.A.S. Del que estic més content és que avui dia hi ha exposicions d'art i esport arreu del món. Avui dia l'olimpisme no és només esport, és alguna cosa més: és l'esport i la cultura; i dins d'aquesta cultura hi ha les Belles Arts. Ara mateix hem fet una cosa, que encara no s'ha dit a la premsa, que us pot interessar: hem encarregat a un escultor suís, de la Suïssa italiana, que es diu Arnoldi –ara en el Museu de Lausanne, hi ha una exposició preciosa d'aquest artista, l'has de veure, amb una presentació fantàstica– un monument d'uns sis metres, que és una porta oberta amb la inscripció 2000: és l'obertura a l'any 2000; i sobre la porta hi ha uns atletes que aixequen els anells olímpics. D'aquesta escultura n'hem fet unes reproduccions de mig metre, més o menys, en bronze, i ara, d'aquí unes setmanes, abans de final d'any, les enviarem a tots els comitès olímpics del món, que les donaran, en una audiència, al seu Cap d'Estat. Tots els Caps d'Estat rebran aquesta escultura.

R.B. *I l'original, on és?*

J.A.S. L'original la posarem el dia 23 de juny, però la petita ja està en aquesta exposició.

R.B. *Una última pregunta: En la revista APUNTS que t'hem donat al principi, hi ha una entrevista amb la Rosa Serra i en Jordi Alumà; en aquesta entrevista jo els pregunto si saben per què dintre dels Jocs no s'han reinstaurat els premis d'art. Tots dos diuen que no ho saben...*

J.A.S. Yo sí que ho sé...

R.B. *Jo els pregunto si ells, per medalles, es presentarien a un hipotètic concurs olímpic, i em diuen –crec que sincerament– que sí. Però no sé si tots els artistes hi anirien, només per medalles...*

J.A.S. Això no ho vàrem matar nosaltres: s'havia mort molt abans perquè els artistes que tenen un cert renom no hi van, i això no pot ser. Es dóna una medalla olímpica –que està ja establerta– per a una obra artística dilatada en relació amb l'esport. S'ha donat una vegada al pintor Hans Erni, el 1992, i una altra a l'arquitecte Rodríguez Vázquez. Però, fer un concurs sabent que els artistes importants no hi aniran, no. Ara fem un concurs molt important, en el qual participen 85 països, sobre art i esport amb motiu de l'any 2000...

R.B. *On es farà?*

J.A.S. A Lausanne, però, com que no hi ha un lloc adient, ho farem en diferents galeries.

J.G. *Quan deixis la Presidència del CIO, l'esport podrà seguir "Contando Contigo"?*

J.A.S. Sí. Podrà seguir comptant amb mi, però estic segur que no em cridaran des de l'esport, perquè "a rey muerto, rey puesto", això ho sé per experiència. A mi m'agrada molt Laussanne, per molts motius, però quan acabi... a casa! I casa meva és a Barcelona.

R.B. *De totes maneres, ets un dels pocs reis morts que ha ressuscitat.*

J.A.S. Sí. I m'han matat dues o tres vegades...



EPÍLEG

La 110a Sessió del CIO i la porta olímpica de l'any 2000

R. Balius i Juli



Figura 1. Cartell de la 110a sessió del CIO, amb el logotip



Figura 2. Esbós de la "Porta Olímpica de l'any 2000"



Figura 3. Porta Olímpica de l'any 2000

Tal com ens havia anunciat Joan Antoni Samaranch en l'entrevista, la 110a. Sessió del CIO va obrir-se oficialment el matí del dissabte 11 de desembre a Lausanne. En el discurs inaugural, el President va passar revista als esdeveniments de l'any que s'acabava i va destacar el formidable treball realitzat pe la reforma i la reestructuració del CIO el qual "mai en la seva llarga existència ha posat en marxa tants projectes i ha realitzat tanta tasca". Abans d'entrar en la discussió de les 50 recomanacions de la Comissió CIO 2000, dos del seus membres: Henry Kissinger, antic Secretari d'Estat d'USA i Robert Badinter, antic President del Consell Consultiu francès, varen recordar breument la tasca important efectuada fins arribar a aquesta sessió. Tot seguit, es va iniciar el debat sobre les diferents recomanacions, que varen ser estudiades, discutides i votades, una a una, durant les jornades del dissabte dia 11 i del diumenge dia 12. Cal destacar que totes les propostes van ser aprovades, la gran majoria per unanimitat. La polèmica més important la va ocasionar un paràgraf –el 7 de la recomanació 50– en el qual s'eliminaven les visites dels membres del CIO a les ciutats candidates a organitzar uns Jocs Olímpics. Finalment es va aprovar amb 10 vots negatius entre 100 votants. En resum, un final feliç per a una sessió qualificada per Samaranch com a **històrica**. Per a ell, la resolució que més l'enorgullia era la que li permetia ser el President que havia obert la porta del CIO als atletes en actiu. La crisi s'ha resolt pel cantó positiu i els membres del CIO, han actuat, segons ens deia i desitjava en l'entrevista el President Samaranch, *"deixant de costat els seus interessos personals, renunciant a una sèrie de poders que en l'actualitat tenien, facilitant que l'organització es posés al dia, per poder entrar en el nou mil·leni amb totes les garanties d'èxit"*.

En contemplar per Internet unes imatges de la 110a. Sessió del CIO, ens ha sorprès la presència d'un nou logotip dedicat a ella, molt relacionat amb l'exposició de l'escultor suïs Nag Arnoldi (Ticino, 1928), de la qual també ens havia parlat Samaranch. Hem tingut l'oportunitat de visitar aquesta exposició que acull, actualment i fins el 19 de març del 2000, el Musée Olympíque de Lausanne. La mostra, anomenada **"L'home i el mite"**, conté cinquanta escultures en bronze de diferents mides i quatre pintures de gran format i està inspirada en temes com cavalls, guerrers i personatges mítics, especialment minotaures. L'enigmàtica bellesa i el valor intrínsec de les peces exposades, es veuen magnificats per la seva ubicació en un marc insòlit, creat per uns murs entapissats de negre que semblen esborrar l'espai ocupat per les escultures suaument il·luminades que contrasten amb el color vermell de sang dels quadres.

Tanmateix, l'obra estel·lar que ocupa el centre de l'exposició és la **"Porta Olímpica de l'Any 2000"**. Es tracta de la rèplica en bronze i a escala reduïda –uns 40 cm– de la creació escultòrica titulada **"La Gran Porta"**, que el CIO ha encarregat a Nag Arnoldi a les albors del segle XXI. Representa una gran porta entreoberta, en el frontis de la qual hi figura la xifra 2000 i damunt d'aquest frontis hi ha quatre atletes que aixequen els anells olímpics. L'obra original tindrà uns 6 metres d'alçària i estarà situada en un lloc proper a la seu del CIO a Vidy, l'entrada principal de la qual es podrà entreveure a través de l'escletxa d'aquesta gran porta. El logotip esmentat, que simbòlicament presidia aquesta sessió històrica del CIO, és una representació sintetitzada d'aquesta Porta Olímpica. Del petit format se n'han fos 250 exemplars, els quals seran tramesos als 199 Comitès Olímpics Nacionals, amb l'encàrrec de fer-los arribar als representants principals dels seus respectius governs, amb els millors desitjos del CIO per al tercer mil·leni. *Així, tots els pobles esportius del món seran simbòlicament convidats a creuar el llindar del nou segle, en companyia dels valors imperibles del Moviment Olímpic. A més, pensem que des d'ara la "**Porta Olímpica de l'Any 2000**", serà la imatge al·legòrica a través de la qual caldrà veure el nou CIO reestructurat a les darreries del Segle XX.*

L'Educació Física a la pedagogia humanista italiana i anglesa dels segles XV i XVI

Eduardo Álvarez del Palacio
Departament d'Educació Física
Universidad de León

Paraules clau

Renaixement, Humanisme, pedagogia, educació, educació física, exercici físic, activitat física, joc

Abstract

One of the constant traits of Renaissance humanism is the interest in the recovery of the principals of knowledge established by Greco-Roman classicism. Humanistic pedagogues adopted these as their basic guide line in their teaching manuals striving desperately to develop a whole and harmonic personality in their students.
Therefore, as we will see the most common and homogeneous trait of Renaissance Pedagogy is the critique of scholastic teaching. The Renaissance teacher disowns medieval manuals as well as their methods and believes that education should be achieved through the absorption of the spirit of the great works of classic Greco-Roman authors.
For Renaissance Pedagogues the aim of the ideal human aims was to achieve the principals established in Platonic paideia and Ciceronian humanitas. Plato and Cicero were with Aristotle the great Renaissance idols.
Following these classical authors the most standing humanistic teachers gave also a control role to physical body exercise in the achievement of that all-embracing educational aim, considering that the full development of physical abilities allows men to adapt better to their environment, facing successfully the demands of daily life and achieving the civic, intellectual and moral level that the polis demand of its citizens.

Resum

Una de les constants que distingeixen l'Humanisme renaixentista és el seu interès per recuperar els principis del saber establerts en el classicisme grecoromà. Els pedagogs humanistes adoptaran aquest principi com a guia fonamental en l'elaboració dels seus tractats docents, tot buscant desesperadament el desenvolupament d'una personalitat completa i harmònica dels seus alumnes.
Per això, tal com veurem a continuació, el tret més comú i uniforme a la pedagogia renaixentista és la crítica a l'ensenyament escolàstic. L'educador renaixentista rebutja els manuals medievals, així com els seus mètodes, i pensa que la formació s'ha d'aconseguir mitjançant la immersió de l'esperit en les grans obres dels autors clàssics grecoromans. La meta de l'ideal humà la col·loquen els pedagogs renaixentistes en l'assoliment dels principis establerts en la *paideia* platònica i la *humanitas* ciceroniana. Plató i Ciceró, junt amb Aristòtil, seran els grans ídols del Renaixement.
Igual que els autors clàssics referits, els més destacats mestres humanistes pensen que en l'assoliment d'aquest objectiu d'educació integral, l'exercici fisicocorporal juga un paper fonamental, perquè l'home que desenvolupa plenament les seves capacitats físiques aconsegueix una millor adaptació al medi, enfrontant-se amb èxit a les exigències pròpies de la vida quotidiana, i assolint l'altura cívica, intel·lectual i moral que la *polis* requereix dels seus ciutadans.

El caràcter pedagògic de l'Humanisme renaixentista

El Renaixement europeu és un fenomen essencialment pedagògic que se centra en l'individu particular, com a reacció a tota pressió col·lectiva –família, raça, poble, etc. La major preocupació que té consisteix a formar un nou ideal d'home: **un home lliure per a una societat oberta i amplament desenvolupada**. Un home nou que cerca per a la seva realització personal l'ideal de la **humanitas** romana.
Per això el tret més comú i uniforme dins la pedagogia renaixentista és la crítica de l'ensenyament escolàstic. L'home renaixentista rebutja els manuals medievals, així com els seus mètodes i pensa que

la formació s'ha d'aconseguir mitjançant la immersió de l'esperit en les grans obres dels clàssics grecoromans. La meta de l'ideal humà la col·loquen els renaixentistes, per una banda a la **humanitas** ciceroniana, i d'altra banda, en l'assoliment de la **paideia** platònica. Plató i Ciceró, junt amb Aristòtil, seran els grans ídols del Renaixement.

L'actitud del renaixentista davant la vida és de tipus pràctic. Desitgen formar homes que sàpiguen desenvolupar-se eficaçment dins la política, els negocis, i en totes les altres facetes que ofereix la realitat del moment. Per això l'educació rebrà un caire pràctic i convertirà en objectiu prioritari la formació civicosocial de l'individu. Luis Vives, a la seva obra titulada *Tratado de la enseñanza*, dedicada al rei Joan III de Portugal, critica aquells homes del seu temps que revelen una "completa ineptitud para todo lo que sea realizar negocios, desempeñar embajadas, administrar haciendas públicas y particulares, y gobernar pueblos..." (1).

Es pretén, en definitiva, l'assoliment d'una formació integral de l'individu, és a dir, que tingui en compte tots els aspectes de la persona, tant l'intel·lectual com el religiós, l'estètic com el físic, tot procurant el desenvolupament harmònic de totes les facultats de l'ésser humà. Aquest ideal de l'"**harmonia educativa**" és més grec que romà, i el faran seu significatius pedagogs humanistes com Guarino de Verona, Vittorino da Feltre, Erasme de Rotterdam, Tomàs Moro, Luis Vives, etc. Tots ells procuraran estendre l'educació a les classes socials més humils, enfront les tendències aristocratitzants de la pedagogia renaixentista; tot arribant, amb la seva abnegada tasca docent, al discurs absolut de la igualtat i idèntica dignitat de tots els homes.

Des del punt de vista metodologicodidàctic, davant de l'**expositio** abstracta i lògica, pròpia del mètode escolàstic, els mestres humanistes procuraran fer l'ensenyament agradable i atractiu per als seus alumnes, resumida a la famosa frase de "posa't a aprendre el que la teva naturalesa et reclama". I la transmissió del saber, tal i com hem apuntat anteriorment, no es fa en forma de **sumes** o altres gèneres medievals, sinó per mitjà de **coloquia, cartes, adagia, utopies, assajos, discursos**, etc.

L'humanisme portarà la creació de noves institucions educatives de caràcter privat, que es constituiran en nuclis de la nova orientació cultural, les **Acadèmies**. Aquests centres pretenien imitar a la que va fundar Plató a Atenes, com una societat i reclam de caràcter cultural i religiós. Es van crear al marge de les universitats, i no van pretendre reemplaçar els seu ensenyament. Més que institucions pròpiament pedagògiques, eren quelcom semblant a un club d'humanistes on es comunicaven el seu saber i les seves adquisicions, a fi d'ampliar la seva visió personal sobre la cultura clàssica. El contingut dels coneixements cultivats no era uniforme, depenia de l'estil propi de cada centre, encara que podem dir que l'alternativa es reduïa a la filosofia, la literatura i la medicina.

El més conegut i famós d'aquests centres fou l'**Acadèmia Platònica** de Florència, que desenvolupà la seva activitat sota l'influx de Jorge Gémisto Pletón. Un dels Mèdicis, Cosme, en sentir parlar Pletó el 1439, s'entusiasmà amb el pensament de Plató i proposà fundar una escola sota el seu mecenatge, des d'on es donà a conèixer la doctrina del filòsof grec. Els mestres principals de l'Acadèmia –que no s'obrí fins el 1454– van ser Marsilio Ficino, Pico della Miràndola, i Angelo Poliziano. Els seus ensenyaments van girar, sobretot, al voltant de la filosofia. L'Acadèmia no va sobreviure molt a la mort de Lorenzo de Mèdicis (1492) (2). L'**Acadèmia Romana** va florir amb els papes Juli II i Lleó X; va estar dedicada, fonamentalment, a l'estudi de l'arqueologia. Hi van pertànyer Benilo i Castiglione. L'**Acadèmia Pontaniana** de Nàpols va néixer del mecenatge humanista d'Alfons V. I va ser, sobretot, un centre d'estudi de la literatura clàssica (3).

L'Educació Física a la pedagogia humanista italiana

Directament relacionat amb l'important canvi socioeconòmic que hem destacat en aquesta etapa inicial dels temps moderns, està el gran interès d'algunes universitats italianes per contractar professors de llengua i literatura clàssiques, de manera que ja en una època tan primerenca com el 1396 Manuel Crisoloras va ser contractat com a professor de grec de la Universitat de Florència, cosa que significava un renovat interès per la llengua, la literatura i la vida de la Grècia clàssica (4). Francesco Filelfo (5), que va exercir durant deu anys com a ambaixador de Venècia a Constantinopla (1419-1429) va ser un dels primers occidentals que va arribar a dominar a la perfecció el grec, i sota el mecenatge de Lorenzo de Mèdicis després de la seva estada a Constantinopla, torna amb dos vaixells carregats de manuscrits, entre els quals es trobava una gran part de la poesia clàssica grega; Filelfo comença una ingent tasca de traducció d'autors grecs. Aquests fets revelen el gran interès de la burgesia italiana per la cultura antiga, anterior en el temps a les restants iniciatives europees; i això unit a altres factors favorables, com l'important apogeu comercial de les ciutats-república, les restes de l'antiga Roma i l'emigració dels intel·lectuals bizantins, possibilitaran el fet que la península itàlica fos la "capdavantera" de l'Humanisme.

Les característiques de les noves formes culturals determinaran una concepció nova, tant a la teoria com a la pràctica, de l'educació física, diferent de la medieval i molt pròxima a la de la Grècia clàssica. Igual que l'artista del Renaixement troba un model en el cos humà, que abans es menyspreava, l'intel·lectual arriba a una valoració diferent de la persona; de manera que si durant l'Edat Mitjana el coneixement de l'home havia consistit principalment en l'estudi de la seva ànima –la ciència humana havia estat més una psicologia que una antropologia–, ara el que s'admirava començava a ser el compost de músculs, dotat de força i de passions.

La bellesa física i les virtuts socials interessaven ja tant com la part espiritual. L'ànima es trobava participant, animant, regulant, però era el cos el que li donava les ocasions d'obrar. En aquesta línia, Richard Mandell afirma que "els primers humanistes, sense perdre la fe en Déu i en l'ànima, compre-

nien que el cos humà era el laboratori indispensable per les seves manifestacions aquí a la terra"(6). Aquesta és una característica important de la nova cultura. L'humanista, primer ideòleg de l'educació física, considera integralment l'individu i accentua els aspectes més humans, tot elevant el cos al nivell ocupat per l'esperit en la teologia cristiana tradicional.

L'entusiasme despertat per l'art i la literatura clàssics va incidir en les arts visuals del Renaixement, com ho demostra clarament el restabliment del nu atlètic com a màxima expressió estètica en les obres artístiques i artesanals. I en el pla literari als protagonistes de les obres, ja siguin homes o dones, no els fa vergonya manifestar els encants del cos humà.

Tanmateix, seria un error pensar que durant l'Edat Mitjana va existir una marginació total i completa de la cultura corporal. Hi va haver manifestacions de caràcter fisicoesportiu importants, com els Torneigs, que van ser un joc de guerra entre dos equips de cavallers, abans de convertir-se en jocs estilitzats, decoratius i reglats per un ideal de conducta cortesana. Denhohue Young assenyala que "en el segle XIII, l'Església s'oposava a aquest tipus de manifestacions per ser un mitjà clar d'entrenament per a la guerra" (7). És cert que els ideals de la cavalleria implicaven una idea de proesa física, manifestada per l'habilitat en el maneig de les armes. Ara bé, a més de mostrar la seva habilitat, el cavaller havia d'estar inspirat, en la seva actuació, per un comportament exquisit enfront dels seus rivals. Aquest comportament va continuar existint durant el segles posteriors: a Itàlia s'identificà amb la *gratia* del segle XV. Serà, doncs, al segle XIV quan la proesa física s'associarà a la lleialtat i a les qualitats que s'hi desprenen. Tanmateix, hem de fer constar la gran reacció que va existir, des de certs sectors humanistes, contra aquest tipus de manifestacions físiques, per considerar-les com una forma de preparació per a la guerra i, en conseqüència, anar en contra dels principis pacifistes de l'humanisme; d'entre aquests opositors destaquem Petrarca i Bocaccio.

Quant l'esport, considerat com a recreació o passatemps, s'ha desenvolupat o alterat habitualment en determinats mitjans socials al llarg d'extensos períodes de temps. Els esports tradicionals justifiquen, reforcen i distingeixen la posició de la classe que els practica o que els contempla com a espectadora. Malgrat tot, amb el Renaixement s'obre un nou període en la història de l'esport, i passa a ser matèria de meditació, anàlisi i debat, i s'hi assenten els criteris de selecció de determinades pràctiques esportives en detriment d'altres, en base a la seva utilitat ideològica. Els intel·lectuals renaixentistes europeus, tal com veurem a continuació, valoren l'esport en funció de la seva aplicació pràctica.

Per exemple, a Itàlia, la pràctica del joc del **Calcio** era una ocasió per donar prova de la virtuositat física. Es tractava d'una manifestació esportiva, semblant al futbol en el seu desenvolupament, i perfectament reglamentat (8). La primera referència del "Giouco del Calcio" la trobem a la ciutat de Florència, i el seu gran impulsor va ser Pietro de Mèdici. Les primeres notícies sobre un partit de Calcio daten de 1530, celebrat a l'anomenada ciutat italiana per celebrar el carnestoltes. La participació en el joc estava reservada a militars honorables, senyors i prínceps. Joan de Bardi (9) és l'autor del primer reglament d'aquest esport, donat a conèixer en el seu *Discorso sopra il giuoco del calcio florentino*.

En els primers anys del Renaixement, l'existència d'abundants conflictes entre les ciutats-república va fer que l'ideal de desenvolupament físic no fos inicialment més que l'actualització d'una antiga concepció del cavaller armat. Pier Paolo Vergerio limitava l'objectiu de l'educació física a l'atenció de les necessitats militars, segons el model espartà: "l'educació del príncep d'una plaça important ha d'atendre les necessitats de l'art de la guerra, no menys que l'aprenentatge de l'art de la pau", i per tal de possibilitar aquesta eficiència militar exercitava els seus alumnes en el *pentatló* grec, la natació, l'equitació i el maneig de les armes de l'època (10). En aquesta mateixa línia es mou Aeneas Silvius, que va escriure un tractat titulat *De liberorum educatione*, dedicat a Ladislaz, rei de Bohemiy d'Hongria. Hi exposava la necessitat d'ensenyar els nens a fer servir l'arc, la fona, la llança, a muntar a cavall, i a nedar. Havien d'aprendre totes aquestes habilitats, per estar en condicions de poder defensar el món occidental d'una possible invasió turca.

No obstant això, una sèrie de factors relacionats amb la millora de l'armament, com el descobriment de la pólvora, l'ús de l'artilleria, l'aplicació de l'enginyeria i la generalització de les unitats mercenàries, van ajudar a orientar l'educació física cap a objectius no militars.

L'enlairament del nou concepte d'educació física té lloc en els ambients aristocràtics, abans que a les universitats. Molts escrits d'educació, com els de Silvius, Castiglione, da Feltre, etc., van ser redactats en forma de cartes a prínceps, i en els esquemes d'aquests humanistes cortesans, l'educació física va ser analitzada i la seva importància degudament recollida. En aquesta aproximació a l'activitat física, van establir una primera diferenciació entre modalitats "acceptables" i "perjudicials", seguint per a això un criteri merament educatiu; i la consideració de l'"homo universalis", de la "persona total", va començar a consolidar-se entre els humanistes, que alhora van tenir el mèrit de fer despertar l'interès per algunes pràctiques medievals de caràcter popular, com la dansa i alguns jocs de pilota.

Així, superats els problemes inicials, l'exercici físic és plantejat en l'àmbit pedagògic, pels grans pensadors humanistes italians, com un mitjà educatiu i higiènic, i s'inclou en els programes escolars de l'època, considerant-lo al mateix nivell que els objectius específicament intel·lectuals, i se li assigna una triple dimensió: *a*) Com a mitjà de relaxació dels quefers quotidians; *b*) Com a contribució al desenvolupament total de l'individu; *c*) Com a possibilitat d'expressió de la personalitat humana.

Guarino Guarini de Verona (11) donava gran importància en el seu currículum educatiu a la llengua i la cultura antigues, i a l'educació física, basada en la pràctica de cinc activitats fonamentals: l'equitació, la caça, els jocs de pilota, la natació i els llançaments. Valora en l'educació física la seva transferència positiva d'aspectes utilitaris per a la vida diària, la formació estètica i

l'elegància en les actituds dels alumnes. El seu *Epistolari* ens mostra el talant d'educador i humanista d'aquest gran pedagog (12). El seu encert està en haver aconseguit combinar una ordenada distribució acadèmica amb un càlid ambient de família, de solidaritat i de col·laboració. Dels tres cursos en què es dividia l'ensenyament: elemental, gramatical i retòrica, el que posseïa veritable caràcter d'estudis mitjans era el segon, ja que la retòrica es corresponia amb un nivell superior. S'hi estudiaven amb profunditat les obres de Ciceró i Quintilià, i també la filosofia platònica i aristotèlica, tenint en compte, a més, el pensament cristià.

Per a l'insigne pedagog italià **Vittorino Rambaldoni da Feltre** (13), era fonamental impartir una formació integral, eficient i marcadament cristiana. Tot seguint l'ideal de l'**humanitas** intenta educar d'una forma harmònica els seus alumnes, el mateix en el seu cos, amb una acurada educació física, com intel·lectual, afectiva, social, moral i religiosa (14). Rebutja de forma total i completa la concepció premilitar de l'educació física. Entenia que només mitjançant el desenvolupament paral·lel de les potencialitats intel·lectuals, físiques i morals de l'ésser humà, es podrien cobrir els objectius educatius. A través de l'educació física els alumnes haurien de combatre les actituds d'abandonament i falta de sociabilitat, per entrenar el caràcter, desenvolupar els hàbits socials i l'autodisciplina. Da Feltre estima com a factor fonamental del seu sistema educatiu, aconseguir que totes les activitats, i per descomptat les físiques, possibilitin l'expressió de la personalitat dels alumnes i contribueixin al seu desenvolupament integral.

Concep l'exercici físic amb un caràcter global, dirigit a totes les parts del cos humà, respectant el principi de l'alternança i combinant la gimnàstica, el salt i la cursa, amb la natació, l'esgrima, l'equitació i els jocs de pilota. És impossible, afirma, "donar un pas important en les altres àrees educatives, si es descuida el fonament físic, dipòsit de les energies". La màxima educativa era: "vull ensenyar els joves a pensar, no a delirar" (15).

El seu programa d'educació física recollia la realització de dues hores d'exercici físic al dia, una abans de dinar i l'altra al final de la jornada, abans del sopar; tot executant moviments senzills i graciosos, jocs de pilota, esgrima, i diverses modalitats atlètiques –curses, salts, llançaments. Donava una especial importància a la realització d'activitats a l'aire lliure, en contacte amb la natura; per a això va crear dos centres –albergs, campaments– als marges del Llac Garda i als Alps, respectivament; on convivia amb els seus alumnes, almenys dos mesos l'any, i realitzava activitats de coneixement i respecte al medi natural, de supervivència, de resistència a la fatiga, d'intrepidesa, de jocs a la natura, etcètera.

Respecte de la famosa **Casa Giocosa**, la gran obra pedagògica de Vittorino da Feltre, el seu propi nom –casa alegre o casa de joc– ens suggereix ja tot un programa pedagògic i una mostra de l'estil amb el qual Vittorino volia ambientar els seus ensenyaments. A la façana de l'edifici –situat en un bonic parc, propietat de Joan Francesc Gonzaga, marquès de Màntua–, figurava la llegenda: "Veniu, nens; aquí s'instrueix, no es turmenta".

La formació impartida a la **Giocosa** pretenia ser integral, tenint en compte tant el cos com l'esperit. Per a la formació física va tenir mestres d'equitació, esgrima i natació. Va conrear els valors estètics per mitjà de la pintura, la música i el cant. La instrucció intel·lectual estava basada en l'estudi del **Trivium** i el **Quatrivium**; del primer, la filosofia i la retòrica; del segon, les matemàtiques. Tot l'ensenyament era en llatí, encara que es posava molta cura en el coneixement del grec, matèria de la que van ser professors humanistes de la categoria de Teodor Gaza i Jordi de Trebisonda. Llegien directament els clàssics; en llatí, Virgili i Ciceró; i en grec, a Homer i Demòstenes.

El darrer objectiu que es proposà Vittorino amb la seva obra educadora, va ser el de formar personalitats harmòniques. Harmonia entre l'ànima i el cos, entre les diverses parts del saber, entre la formació específica humana i la professional, entre el món clàssic i el món cristià; harmonia social entre la formació del ric i la del pobre.

L'èxit de la seva escola, situada a la magnífica Vila de San Francesco, la **Giocosa**, no es va fer esperar, i Vittorino es va merèixer el títol de "el millor dels educadors". Allà es van educar molts nens i joves de totes les classes socials, i hi van sortir importants filòsofs, humanistes, lletrats, homes de ciència, etc. (16). L'experiència pedagògica de Vittorino da Feltre pot considerar-se com "el primer intent a Itàlia de crear una escola per la lliure iniciativa de mestres i nobles, al marge de les organitzacions religioses" (17). A la mort del seu fundador, i després d'una llarga agonia, el que va ser l'experiència pedagògica humanista més important, va desaparèixer.

Maffeo Vegio (1406-1458), i seguint a molts tractadistes de l'època, recomana amb insistència l'educació física, fins i tot abans del naixement del nen –gimnàstica prepart–, tot donant a les mares interessants normes fisicohigièniques per tal d'aconseguir una constitució forta dels seus fills (18). L'educació física, assegura, "proporcionarà descans, serenitat i cordura a l'esperit; de cap altra forma pot garantir-se millor un harmònic desenvolupament del cos que amb la gimnàstica" (19). Així doncs, per a Maffeo Vegio, la formació humana del cristià inclou el vigor del cos, la fortalesa de l'ànima i l'amor als altres. En la seva obra al·ludeix a la gran importància que té el desenvolupament de la creativitat en l'alumne, aspecte que el professor ha d'incloure en les tasques escolars que proposi; per a ell la creativitat és "una activitat humana, que manifesta la intimitat espiritual de cada un, la seva singularitat, i que procedeix segons la natura, la disciplina i l'exercici" (20). Proposa com a base de l'èxit educatiu, el coneixement de la natura i la capacitat dels educands. Cal, diu, "conèixer la natura dels nens, les seves aptituds i les seves deficiències, ja que igual que el metge ha d'assignar el remei al mal, així l'educador ha de variar els mitjans segons li calgui" (21).

Mateo Palmieri, en la seva obra *El tractat de la vida civil*, planteja una sèrie de reflexions morals en què l'ideal humanístic assumeix la perspectiva moral, civil i política del ciutadà (22).

Entén l'educació física com un mitjà fonamental per desenvolupar la naturalitat i l'espontaneïtat en l'ésser humà, elements clau en l'assoliment d'un desenvolupament harmònic i equilibrat de la personalitat de l'individu. Afirma que "cada moviment o actitud que estigui fora de la gràcia, harmonia i llibertat que caracteritzen l'activitat natural ha de ser suprimit (...). Penso que com que moltes coses són revelades per les mans –expressió i comunicació corporal–, les mans són llenguatge per elles mateixes i ajuden a la nostra expressió (...), i el perfecte entrenament implica sempre el seu ús amb gràcia i conforme a les nostres intencions" (23).

La teoria educativa de **Leon Batista Alberti** s'agresola en una pedagogia de l'activitat creativa de l'home, en totes les dimensions del fer natural humà (24). El seu ideal educatiu es resumeix en l'"ésser vertaderament home", en el retorn de l'ésser humà a la seva "manera d'ésser natural"(25). Però per tal d'arribar a ser "vertaderament home" ha de desenvolupar el seu cos i el seu esperit, tal com la seva naturalesa humana demana; l'educació integral de l'home es constitueix a partir del desenvolupament corporal, la instrucció literària i cultural, i la formació moral.

Tenir bona forma física enforteix el cos i preveu la salut, i coopera a més al desenvolupament d'altres facultats espirituals, predisposant l'home per al treball de la ment, per la vida social, per la virtut ètica, etc. L'exercici físic, incòs l'estètic o dels sentits, té a veure essencialment amb el que constitueix el patrimoni que la natura ha donat l'home: el cos, l'ànima i el temps (26).

Jakob Burkhardt, per tal d'intentar reflectir fidelment l'esperit d'Alberti, escriu: "en tot quant pot considerar-se digne d'elogi, Leon Batista va ser sempre el primer des de la infància (...). En tres coses volia superar els altres: en la cursa, en l'equitació i en la paraula" (27).

El tractat pedagògic de **Jacobo Sadoleto** que porta per títol *De liberis recte instituendis*, concep l'educació com una habilitat per tal de dirigir el caràcter i conrear la intel·ligència dels nens (28). L'educació té per objecte, en definitiva, fer de cada individu un ciutadà culte i apte per participar amb èxit en la vida pública de la ciutat i cooperar a la seva pau i progrés. De gran importància resultarà, opina Sadoleto, l'educació que el nen rebi els primers anys de vida. És partidari de la lactància natural, millor de la pròpia mare o, en cas de que aquesta no pugui, d'una dida de bona condició física i moral. L'exemple donat al nen en aquesta edat romandrà en ell per sempre; en les seves pròpies paraules: "així com l'aire que ve de llocs saludables és sa, ens diu, la bufada d'una bona disciplina apunta en l'esperit dels nens quan els costums són íntegres i sans" (29).

La formació es contempla, segons Sadoleto, des de tres aspectes: el fonamental, el pròpiament instructiu o cultural, i el moral. Dins de l'apartat fonamental, l'educació física s'integra en el que ell anomena "curriculum" pròpiament instrumental de l'alumne, com un dels pilars sobre el qual s'assenta l'educació integral dels alumnes. En el seu projecte docent estableix com activitats físiques fonamentals: l'exercici espontani, natural i vigorós en les primeres edats; per passar més endavant al joc de pilota, la cursa, l'equitació, l'esgrima i el llançament de javelina. En aquest autor ja es comencen a entreveure moltes idees pedagògiques que, cap a mitjans segle XVI, es faran habituals: ensenyament graduat, respecte a la personalitat de l'educand, supervaloració de l'educació física, inclusió de la música i del dibuix en els programes escolars, etcètera.

Baltasar de Castiglione, amb la seva obra "El Cortesà", ofereix un model educatiu per a les classes dominants, que va ser llegit i va influir a l'Europa de l'època (30). Ve a ser la demostració que ha quallat en la Itàlia renaixentista el concepte d'educació integral.

L'educació física ocupa un lloc important en aquest esquema. El cortesà havia d'estar, en primer lloc, ben preparat físicament; per a això hauria de seguir un entrenament complet: per una part en el "maneig de les armes", i per una altra en l'exercitació fisicoesportiva: la natació, la caça, les curses, els salts, la dansa i els jocs de pilota, fins a arribar a ser "un home lleuger i ràpid, superior als altres, però sense vanitat per les seves habilitats" (31). Castiglione també al·ludeix a la forma amb què el cortesà ha de realitzar aquestes pràctiques: "els exercicis han de fer-se amb gràcia, que és la sal que s'ha de posar a totes les coses per tal que tinguin gust i siguin estimades" (32).

A més, el cortesà ha de dominar el llatí i l'italià, conèixer la música i la pintura i, en general, ha de ser "ordenat i abillat tant en l'ànim com en el cos" (33). Castiglione s'estén en l'enumeració minuciosa de les qualitats de l'home del món; en canvi, en contra del que és un fet comú en els humanistes italians, amb prou feines diu res de la seva formació moral i religiosa.

Aquesta obra de Castiglione i altres aportacions, com les dels humanistes estudiats anteriorment i la del **Cardenal Antoniano** que, en la seva obra *Dell'educative christiana dei Figlinoli* (34), realitza una extraordinària anàlisi de la importància que el joc té en les primeres edats per al desenvolupament de l'ésser humà, i el seu gran valor educatiu en totes les edats, arribant a afirmar: "no cal dir com resulten d'útils l'exercici físic i el joc, i com són de necessaris a totes les edats; especialment en les joves, la natura es vitalitza, els nervis s'acostumen a la fatiga, cada membre es fortifica i s'alleugera la sang" (35); suposen l'extensió de l'educació física a totes les classes socials, i la seva definitiva incorporació als programes d'educació general. Marqués Pereira afirma respecte a això que "(...) potser la tasca dels humanistes es va quedar només en crítica a l'escolàstica i en escasses contribucions originals a l'educació física; potser només van realitzar esborranys dispersos sense concretar un cos teòric; però resulta evident que, gràcies a la seva obra, es van començar a definir els conceptes moderns de l'educació física, que van superar els plantejaments medievals i van preparar l'acció renovadora dels homes de la Il·lustració" (36).

L'activitat física en l'educació humanista anglesa

En les mateixes circumstàncies estructurals descrites per a Itàlia, amb la transició del feudalisme al capitalisme es van definint a

Anglaterra els elements bàsics de la nova educació. Humanistes italians i grecs com Bracciolini i Crisoloras van visitar el país, de la mateixa manera que graduats universitaris anglesos van anar a Florència a estudiar grec i quan van tornar van fundar una societat, similar a l'Acadèmia Platònica de Florència, per difondre les idees renaixentistes, alhora que la pròpia Universitat d'Oxford va servir de plataforma d'expansió del pensament pedagògic humanista. Alguns aristòcrates, com el duc de Gloucester, van començar a interessar-se per aquest moviment, fins a arribar a comissionar traduccions de clàssics i finançar la reconstrucció i traducció de l'obra de Galè, realitzada per **Linacre**, que va donar a conèixer el valor terapèutic de l'exercici i de l'educació física. Això tindria una influència definitiva en el desenvolupament de la medicina anglesa del segle XVI.

En l'àmbit pedagògic existirà una clara matisació diferenciadora entre la concepció educativa humanista anglesa i la italiana. Mentre que a Itàlia els autors dels tractats de pedagogia van ser laics en la seva majoria, com Guarino, Vittorino, Alberti, etc., a Anglaterra, per contra, van ser els eclesiàstics els qui van prendre la iniciativa. Cal destacar d'entre aquests el Degà de la Catedral de Sant Pau de Londres, **Jean Colet**, fundador, junt amb Erasme de Rotterdam, de la Saint Paul's School el 1510 (37).

Tomàs Moro, en el seu llibre titulat *De optimo rei publicae deque nova insula* Utopia, imprès per primer cop a Londres, el 1518, que és absolutament imaginari, i com *La República* de Plató, un bell ideal per dirigir els esforços a l'encalç de la felicitat; destaca els valors d'una completa educació integral del ciutadà d'aquesta república perfecta (38).

Moro va fer aquesta obra després d'haver recorregut durant llarg temps diferents ambaixades i missions diplomàtiques, cosa que, sens dubte, li va donar ocasió de conèixer els avantatges i defectes de tots els governs visitats.

La idea formativa del nen i jove utopencs encaixaria perfectament dins del concepte clàssic d'*educació integral*, de manera que des del mateix moment del naixement s'ha d'iniciar la seva educació: primer en el si de la família i sota la supervisió directa del *filarco* –responsable (patriarca) màxim de cada grup de trenta famílies–; i fent servir com a mitjans bàsics els jocs infantils i el cant (39). A partir dels cinc anys, el nen assistirà a l'escola, on serà instruït teòricament, alhora que realitzarà les corresponents pràctiques en el camp –l'agricultura és l'únic ofici comú a tots els ciutadans i ningú està exempt d'aquest treball–, i exercitarà el seu cos a l'aire lliure (40). Els *sifogrants* –terme inventat per Moro i que utilitza per referir-se als savis ancians–, seran els encarregats de vigilar tot el procés educatiu-formatiu dels nens i joves d'Utopia (41). A partir dels deu anys, els joves adolescents han d'iniciar un sistemàtic procés d'entrenament físic, per tal d'assolir un important enfortiment de les seves qualitats motrius, que els assegurin un alt nivell de salut corporal per a la resta de la seva vida: la cursa, l'equitació, i el maneig de les armes, seran els mitjans fonamentals. A partir dels vint anys, els joves utopencs s'han de dedicar a la feina del camp, i a formar-se en els costums i tradicions del seu poble, per tal de poder arribar a ser útils a la comunitat des dels seus llocs de comandament, quan les seves facultats físiques declinen i no poden realitzar feines agrícoles.

Per als habitants d'Utopia a l'edat adulta, el plaer del cos es divideix en dues categories: la primera, que prové de la seva restauració –el menjar i el beure–, i de l'expulsió de les substàncies de rebuig –eliminació dels excrements intestinals–; i la segona categoria del plaer corporal, que s'instal·larà en l'assoliment d'un equilibri ment-cos, en què la salut corporal serà la millor expressió (42).

Tomàs Moro acaba la seva exposició, tot coincidint amb la finalitat del relat d'Hiplodeo, quan afirma que "... així confeso fàcilment que moltíssimes coses en la república utopenca que, a la veritat, en les nostres ciutats, més estaria jo en desitjar que en esperar" (43).

A la cort dels Tudor i en amplis sectors nobiliaris, el concepte d'"home universal", i conseqüentment d'"educació integral", va anar guanyant adeptes, entre els quals podem esmentar Shakespeare, qui a la seva obra *As you like it* mostra la necessitat i importància de l'exercici físic en l'educació dels joves anglesos de l'època. S'hi importen i tradueixen els principals tractats d'educació italians –Guarino, Vittorino, Alberti, etc.–, i fins i tot els aristòcrates anglesos contracten mestres transalpins perquè els ensenyin l'equitació, l'esgrima, la caça amb falcó i altra sèrie d'activitats físiques. Una dada molt important al respecte és la traducció que sir Thomas Hoby fa de l'obra *El Cortesà* de Baltasar de Castiglione.

Però l'ajuda definitiva al nou concepte humanista d'educació física a Anglaterra, es produeix amb l'obra de sir Thomas Elyot, titulada *Book named the Governor*, publicada el 1531 a Londres, i amb tres reimpressions posteriors: 1907, 1962 i 1975, el tema principal de la qual està dedicat a l'educació política, moral i filosòfica dels membres de la classe noble anglesa, i es dediquen diversos capítols a l'educació física (44); alhora que es constata en aquest text la influència de les idees italianes, gregues i romanes en relació amb el tema en qüestió. Totes aquestes idees serviran per justificar els jocs i els esports destinats al Governador. Elyot va estudiar àmpliament els esports practicats pels antics i, igual que els italians, va distingir clarament entre els que al noble cavaller convenia i els que no convenia practicar (45).

Quan Elyot es refereix a la dansa, mostra clarament la diferent interpretació que d'ella fan a la Cort i a l'Església, en relació amb la seva utilització com un mitjà de l'educació física. Elyot va intentar demostrar que la condemna d'aquesta activitat feta per l'Església, estava fonamentada en una mala interpretació de les paraules de Sant Agustí, quan va afirmar que "més valia cavar o plantar en diumenge, que dansar". Sant Agustí, condemnava la dansa, en efecte, però només si en la seva pràctica anava acompanyada d'idolatria i fornici. Elyot defensava que la dansa era un mitjà important de l'educació física, entre els set i els vint anys.

En la seva obra també estableix una matisació diferenciadora, quant a les finalitats, entre l'activitat física del *Cortesà* i la del *Governador*. En tots dos supòsits, incidirà positivament sobre la formació del caràcter i el

desenvolupament de la sociabilitat, però en el cas del Governador tindrà a més un efecte positiu en l'àmbit psicològic, com a forma imprescindible per tal de mantenir el seu equilibri psicofísic, que l'ajudarà a prendre les importants decisions de la seva alta funció de govern. Thomas Elyot era un bon coneixedor de les obres de Galè, cosa que permetia dominar els avenços de l'època en l'ensenyament mèdic.

L'exercici físic, des del punt de vista fisiològic, incidia positivament en el cos humà, produint, segons ell, sis efectes beneficiosos: ajuda a la bona digestió dels aliments, afavoriment de la longevitat, augment de la calor corporal, millora de la gana, regularització del metabolisme i contribució a la neteja dels diferents conductes corporals. Elyot també va classificar l'exercici corporal en funció dels efectes que produeix sobre el cos humà: exercicis de força, exercicis d'agilitat, exercicis de velocitat, exercicis de resistència, exercicis per millorar la digestió i exercicis específics per a la guerra i la pau. També es va preocupar d'establir els objectius generals de l'educació física: a) Enriquir la personalitat de l'individu, b) Afavorir la integració social i les relacions dins del grup; c) Millorar l'eficiència fisiològica. En el tercer capítol de la seva obra, analitza detalladament cada un d'aquests tres objectius (46).

L'interès creixent per l'educació física a Anglaterra durant el segle XVI va portar els diferents pedagogs anglesos a tractar sobre aquests temes en els seus escrits. Un d'ells va ser **Roger Ascham**, insigne filòleg anglès, que en el seu tractat de pedagogia titulat *The school master* –El mestre d'escola–, realitza una detallada explicació dels mètodes d'ensenyament en educació física, i estableix la seva idoneïtat en cada una de les diferents etapes escolars (47). A més, existeixen altres tres obres d'aquesta època que tracten sobre la sistematització de l'educació física: *The Institution of a Gentleman*, d'un autor desconegut; *Queen Elizabeth Academy*, de Sir Humphrey Gilbert; *The Institution of a Nobleman*, de Cleland.

Richard Mulcaster va ser possiblement el professor anglès més il·lustrat d'aquesta època. Va escriure dues obres sobre pedagogia: *Positions* (impresa a Londres el 1561 per Thomas Vautrollier), i *Elementarie* (també impresa a Londres el 1582 pel mateix editor) (48). Malauradament, aquestes obres van ser oblidades durant tres-cents anys, fins que *Positions* va ser reimpresa el 1888 i *Elementarie* el 1925. *Positions* consta de quaranta-cinc capítols, trenta-cinc dels quals estan dedicats a l'educació física. La regla d'or pedagògica és que "l'educació ha de tenir en compte el desenvolupament natural de l'educand", per això afirma que no s'ha d'avançar l'ingrés del nen a l'escola, i que l'educació elemental s'ha de reduir a la lectura, l'escriptura, l'educació física, el dibuix i la música.

Mulcaster realitza una important sistematització de l'exercici físic, i per això fa servir diferents criteris de classificació:

- El primer, purament administratiu, al·ludeix al lloc on es desenvolupen:
  - A l'interior, com la dansa, la lluita, l'esgrima, etc.
  - A l'exterior, com el tir, la natació, el joc de pilota, la caça, etc. (49).
- El segon criteri al·ludeix a la intencionalitat en l'execució:
  - Les premilitars, dirigides al manteniment físic i al maneig de les armes.
  - Les atlètiques, que tenien un caràcter esportiu-competitiu. Per ex.: la cursa, el salt, els llançaments, etc.
  - Les medicinals, que persegueixen tres classes d'objectius:
    1. Reafirmar els dons naturals.
    2. Desenvolupar l'habilitat que l'individu no havia rebut com a do de la natura.
    3. Fer recobrar a la persona el que aquesta havia perdut a conseqüència de la malaltia o per negligència –rehabilitació física. Mulcaster va destacar la gran importància de l'exercici físic rehabilitador (50).
- El tercer criteri classificatori es basa en l'efecte específic que l'exercici físic produeix en el cos humà:
  - Exercicis respiratoris.
  - Exercicis musculoarticulars.
  - Exercicis cardiovasculars (51).

Va esmentar exemples sobre els efectes específics dels exercicis, així deia que "la dansa produïa calor, donava vigor –enfortiment– als membres inferiors i prevenia l'entumiment i la paràlisi (52). L'equitació afavoria el desenvolupament de la musculatura dorso-lumbar-abdominal, i reafirma l'abdomen i l'esquena (53). El passeig i la cursa milloraven la capacitat vital de l'individu –respiratòria, pulmonar, i cardiovascular–"(54). La fisiologia de l'exercici a què es refereix Mulcaster, es pot considerar com a primitiva però no errònia. Va definir l'exercici físic com "l'acció de moure el cos humà amb vehemència, cosa que modifica la respiració, i serveix per mantenir la salut i donar al cos humà un bon hàbit"(55). La doctrina de la "swedish curve" o "corba d'esforç", formulada quatre segles després –exercicis preparatoris (escalfament, inducció), exercicis fonamentals (part principal o dinàmica general), i exercicis finals (tornada a la calma, relaxació), ja fou definida per Mulcaster: "s'ha de començar amb un exercici lleuger o preparatori, continuar amb la gimnàstica i acabar amb un exercici que disminueixi la calor del cos de forma gradual perquè aquest recuperi la tranquil·litat del començament" (56).

Malgrat el seu interès per la fisiologia de l'exercici, mai no va pensar que el professor d'educació física hagués d'abdicar en favor del metge; pensava, i així ho reflecteix en els seus treballs, que el camp del professional de l'educació física és ampli i específic, tan suggestiu com el de qualsevol altra disciplina (57).

Conclusió

Hem pogut comprovar com els humanistes recomanaven la pràctica de l'exercici físic en les seves obres mèdiques, ideològiques i, sobretot, didàctiques. Encara que és cert que en la majoria d'ocasions les seves proclames van ser veus que van clamar en el desert, perquè les estructures socials, econòmiques, polítiques i educatives no estaven preparades per assimilar tan ràpidament aquestes noves idees i posar-les en pràctica. Tanmateix, això no treu mèrit

l'Humanisme renaixentista com a motor impulsor que fou d'una educació integral que perseguia el retrobament amb l'home harmoniós i equilibrat de l'època clàssica. Com vam apuntar en el nostre treball, l'exemple més clar es troba en els *Miralls* o *Regiments* de prínceps, continuadors dels models antics i medievals que aspiraven a formar reis íntegres moral, intel·lectual i física; reis que poguessin competir amb els millors en el joc de pilota, en l'esgrima, en la caça o en l'equitació; que poguessin aprofundir en les arrels del saber; gaudir amb una bona música, o enfrontar-se a les àrdues tasques derivades del govern de l'Estat; que foren capaces d'administrar justícia i ser bondadosos amb els seus súbdits, sent, per tant, un mirall i exemple en què poguessin mirar els nobles i les gents del poble.

Notes

(1) J. L. VIVES, *Tratado de la enseñanza*, traducció de L. Riber en *Obras Completas*, Madrid, 1947.

(2) A. DELLA TORRE, *Storia della Accademia Platonica di Firense*, Florència, 1902.

(3) M. MAYLENDER, *Storia della Accademia d'Italia*, 5 vols., Roma, 1926-1930; i més particularment: A. SORIA, *Los humanistas de la Corte de Alfonso el Magnánimo*, Universitat de Granada, 1956.

(4) G. CAMMELI, *I dotti Bizantini e le origine dell'humanesimo. I Manuelle Crisolora*, Florència, 1976. Entre les obres de Filelfo que van exercir major influx s'ha d'esmentar los *Convivia*, sobre els quals va escriure Luis Vives una Praelectio. Cfr. J. IJSEWIJN i A. FRITSEN, *J.L. Vives, Praelectio in convivia Philelphi*, Selected Writings, Londres, 1991, pàg. 138-151.

(5) FRANCESCO FILELFO. Destacat humanista italià. Va néixer a Tolentino el 1398, i va morir a Florència, el 1481. Va exercir el professorat a Venècia i a Vicenza. Posteriorment va marxar a Constantinopla en qualitat d'Ambaixador de la República de Venècia; i allà va perfeccionar els seus coneixements de llengua grega, i va ser deixeble destacat de Manuel Crisoloras. En tornar a Itàlia, es va dedicar a l'ensenyament en vàries poblacions italianes fins que va fixar la seva residència a Milà, on va gaudir de la protecció dels Ducs Felip i Galeazo. Va ser cridat a Roma pel Papa Nicolàs V, i va acabar sent nomenat professor d'Humanitats per Sixt IV. Filelfo va acabar els seus dies al servei de Lorenzo de Mèdicis, que va saber valorar el seu talent i acurada cultura; cosa que el convertirà en el millor hel·lenista de la seva època. Sobre la seva vida i obra han escrit A. LUZIO, *Il Filelfo e l'Umanesimo*, Florència, 1890, F. ROSMINI, *Vita di Filelfo*, Milà, 1808, E. BENDUCCI, *Contributo alla biografia di Francesco Filelfo*, Tolentino, 1902.

(6) R. MANDELL, *Historia cultural del deporte*, Bellaterra, Barcelona 1986, pàg. 132. Per a una panoràmica general, cfr. W.H. WOODWAR, *La pedagogía dil Rinascimento 1400-1600*, traducció italiana, Florència, 1923; i sobretot, P.C. GRENDLER, *La Scuola nel Rinascimento italiano*, Loterza, Roma-Bari, 1991.

(7) V. DENHOUHE, "The Tournament in the Thirteen the Century", *Studies in Mediaeval History*, Londres, 1952, pàg. 249.

(8) Precisament, en honor a aquest joc renaixentista, l'actual campionat de la Lliga italiana de futbol porta el nom de Calcio.

(9) JOAN DE BARDI, Comte de Vernio, erudit patrici florentí, va néixer el 1534 i va morir el 1612. Va ser acadèmic de la *Crusca* i dels *Alterati* de Florència *Maestro di camera* de Climent VIII. A casa seva es reunien els arqueòlegs, hel·lenistes, músics i cantors més famosos de Florència amb l'objecte de restablir la declamació dramàtica dels antics grecs. Era un distingit compositor de música, com ho proven els madrigals a cinc veus que va escriure perquè es cantessin en els intermedis de la comèdia que es va representar a Florència amb motiu de les noces de Ferran de Mèdici amb Cristina de Lorena. Va escriure obres de diferents gèneres entre les que es troba l'esmentada *Discorso sopra il giuoco del calcio florentino* (Venècia, 1600).

(10) PIER PAOLO VERGERIO, va néixer a Capo d'Istria (Itàlia), el 23 de juliol de 1370 i va morir a Budapest el 8 de juliol de 1444. Va estudiar retòrica a Pàdua i Dret Canònic a Florència i Bolònia. Va ser professor de lògica a les Universitats de Pàdua i Florència, i va exercir com a tutor del príncep de Carrara. Posteriorment es traslladà a Roma on va tenir el càrrec de Secretari dels pontífexs Innocenci VII i Gregori XII. Fou també secretari de l'emperador Segismund. El juliol de 1420 es va convertir en l'orador principal del partit catòlic en la disputa dels husistes a Praga. Cfr. D. ROBEY, "P.P. Vergerio The Elder: republicanism and civic values in the work of an early humanist", *Past and Present*, Londres, 1973.

(11) GUARINO GUARINI DE VERONA (1374-1460). Va néixer a Verona i va adoptar com a cognom el nom de la seva ciutat d'origen. Va ser deixeble de Crisoloras i professor de Leonello d'Este. Junt amb Vittorio da Feltre va ser un gran defensor de l'educació humanista popular, cosa que el va portar a crear aquelles escoles-pensió, on podia acudir qualsevol nen o jove sense importar la seva classe o condició social.

(12) L'*Epistolario* va ser publicat per R. SABBADINI, el 1916, a Venècia, qui s'hi va ocupar de recollir, ordenar i il·lustrar les cartes de Guarino, adreçades al seu deixeble Leonello D'Este. Per al seu estudi són d'interès: *La scuola e gli studi di Guarino Guarini Veronese*, de l'esmentat SABBADINI, Catània, 1896; i *L'educazione de l'Umanesimo in Italia*, de G. SAITTA, Venècia, 1928.

(13) VITTORINO RAMBALDONI DA FELTRE (1378-1446). Va néixer a Feltre, i el seu vertader nom era Vittorino Rambaldoni. Va estudiar a Pàdua i Venècia; mentre realitzava els seus estudis es guanyava la vida com a Magister puerorum. Després va ser professor de matemàtiques, llatí i grec. Va tenir com a mentors erudits tan destacats com Vergerio i Guarino, dels quals va prendre les seves idees sobre l'educació.

(14) A. GAMBARO, *Vittorino da Feltre*, Roma, 1946.

(15) E. GARIN, *La educazione in Europa (1400-1600)*, Roma-Bari, 1957. Del mateix autor, *La cultura del Rinascimento*, Milà, 1988.

(16) En la Giocosa no s'impartia cap ensenyament tècnic o professional; només es posaven les bases culturals necessàries per qualsevol ofici o estudis superiors. "No tots, deia Vittorino, estan destinats a ser advocats, metges, filòsofs o a ocupar llocs eminents; tots posseeixen diferent actitud, però tots hem estat creats per a la vida i per als deures socials, i som responsables de la influència personal que emana de nosaltres".

(17) "Humanistes insignes com BRACCIOLINI, FILELFO, i fins i tot GUARINO van confiar els seus fills a VITTORINO. De la Giocosa van sortir, a més d'humanistes de gran fama, caps d'estat i condotieros –com els Gonzaga, Federico de Montefeltro i Gilberto da Corregio–, eclesiàstics, teòlegs, educadors, juristes i homes de ciència, i fins i tot alguna

princesa de fina sensibilitat com Celia Gonzaga o Bàrbara de Brandenburgo". Cfr. N. ABAGNANO, y A. VISALBERGUI, *Historia de la pedagogía,* Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1974, pàg. 226.

(18) MAFFEO VEGIO va néixer a Lodi. Va ser Canonge de Sant Pere de Roma i va exercir el càrrec de secretari particular del Papa. Dins de l'humanisme pedagògic italià fou un dels més destacats representants, sobresortint la seva obra *L'educació dels nens i els bons costums.*

(19) J.M. MORENO *et al.*, *Historia de la educación*, Paraninfo, Madrid, 1971, pàg. 191.

(20) *Ibidem*, pàg. 193.

(21) *Ibidem*, pàg. 192.

(22) MATEO PALMERI va néixer a Florència el 1406 i va morir el 1475. Deixeble de Carlos d'Arezzo va exercir primer la professió d'apotecari i més tard s'integrà a la vida pública exercint importants càrrecs, en què es distingí per la seva integritat. Va ser ambaixador principal de la República florentina a Nàpols i a Roma, i pels seus serveis va merèixer ser nomenat Gonfaloniero de Justícia. G.B. Guerini realitza un estudi de la seva obra titulat *Gli Scrittori pedagogici italiani del secolo* XV, Turí, 1856.

(23) N. ABBAGNIANO, i A. VISALBERGUI, *Historia de la pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, Mèxic, 1964, pàg. 222.

(24) LEON BATISTA ALBERTI (1404-1472) va néixer a Gènova i es va formar a Pàdua. La seva personalitat inquieta i polifacètica –arquitecte, literat, científic, pedagog, gran coneixedor de la cultura clàssica–, recorda la d'homes com Miquel Àngel o Leonardo da Vinci.

(25) El concepte d'educació d'ALBERTI es troba clarament influït pel tret naturalista que impregna tot el seu pensament. És la natura mateixa de l'home la que regeix el procés educatiu des del seu origen fins al final, incloent-hi els mitjans de què disposa per dinamitzar tal procés.

(26) ALBERTI parla del "temps" com un concepte físic, del qual l'ésser humà s'apropia i el fa seu gràcies a un correcte aprenentatge i desenvolupament motor en les primeres edats; així al·ludim a organització del temps i organització de l'espai, la interactuació dels quals deriva en l'estructuració espaciotemporal, concepte importantíssim en l'educació psicomotriu de l'individu.

(27) J. BURCKHARDT, *La cultura del Renacimiento en Italia*, Iberia, Barcelona, 1964, pàg. 63.

(28) JACOBO SADOLETO (1477-1547) va néixer a Mòdena. Va ser bisbe de Carpentras i més tard Cardenal (1513). El Papa Pau III li va encomanar missions diplomàtiques, algunes difícils i delicades com la d'intercedir en la pau entre Carles I i Francesc I, en favor de la unitat cristiana dels pobles d'Europa.

(29) J.M. MORENO *et al., op. cit.*, pàg. 192.

(30) El Comte Baltasar de Castiglione va néixer a Casático (Màntua) el 1478, i va morir a Toledo (Espanya) el 1529. Climent VII el va anomenar ambaixador a la Cort de Carles V, qui va saber atreure la seva protecció i amistat en tractar diferents qüestions de gran interès per a l'Església; però va caure en desgràcia a la Cort Romana per no haver avisat a temps dels propòsits de l'Emperador que el 1527 va enviar els seus exèrcits a Roma i va produir un enorme saqueig. Es va acollir al favor de Carles V que el nomenà bisbe d'Àvila. Fou un dels personatges que millor van encarnar el vertader tipus de l'home de Cort il·lustrat del Renaixement italià, del qual ell mateix va traçar el retrat en la seva obra *Il libro del Cortegliano del Conte Baldassar Castiglione pubblicata per cura del Conte Baudi di Vesme* (Florència, 1854).

(31) B. CASTIGLIONE, *El Cortesano*, Espasa-Calpe, Madrid, 1967, pàg. 63.

(32) *Ibidem*, pàg. 64.

(33) *Ibidem*, pàg. 64.

(34) SILVIO ANTONIANO (1540-1603) va ser un eminent poeta i cardenal italià, pertanyent a l'orde religiosa de Sant Antoni Abat. Home de gran vàlua intel·lectual, ja als 16 anys va ser nomenat professor d'eloqüència; passant amb posterioritat al servei del cardenal Carles Borromeu com a secretari particular, i com a tal va redactar les actes del Concili de Milà. Nomenat més tard professor del col·legi de la Sapiència de Roma, va adquirir tal fama que, tot explicant els discursos de Ciceró, va arribar a tenir entre els seus oients 25 cardenals. Va rebre les ordes sacerdotals el 1567 i va ser nomenat secretari del Sacre Col·legi. Els papes Gregori XIII, Sixte V i Climent VIII, li van confiar importants missions, i aquest últim li va concedir el 1598 el capel cardenalici. Va escriure *De l'educació cristiana dels fills* (Venècia, 1548), publicada a Roma el 1604, després de la seva mort.

(35) P. C. MCINTOSH, "L'education physique en Italie durant la Renaissance et en Angleterre à l'époque des Tudors", *Histoire du sport: de L'antiquité au* XIX Siècle, Presses de l'Université du Québec, 1984, 7, pàg. 101.

(36) C.F. MARQUES PEREIRA, *Tratado de educaçao física*, Lisboa, 1964, pàg. 61.

(37) JEAN COLET va néixer a Londres cap el 1467, i va morir a la mateixa ciutat el 1519. Va estudiar a Oxford, i va viatjar per França i Itàlia, establint durant el seu viatge una estreta amistat amb Erasme de Rotterdam. El 1505 va ser nomenat Degà de Sant Pau i va explicar a Oxford el Nou Testament. Amb la ingent fortuna que va heretar dels seus pares va fundar l'escola de Sant Pau, a Londres, seguint els dictats d'Erasme, i hi va posar al seu davant al destacat humanista Guillem Lilly. Les seves idees religioses i les seves interpretacions i comentaris de la Bíblia van ser tan avançats que va patir grans persecucions dels ortodoxes cristians anglesos. Es pot afirmar que amb la seva tasca va aplanar el camí de la Reforma.

(38) TOMÀS MORO, Canceller d'Enric VIII d'Anglaterra i insigne humanista anglès, va néixer a Londres el 7 de febrer de 1478, i va ser decapitat a la mateixa ciutat el 6 juliol de 1535. Va estudiar al col·legi de Sant Antoni de Londres i posteriorment a Oxford, on va completar una brillant formació intel·lectual i humana. Fou un apassionat de la lectura de Picolo della Mirándola, i ja des de molt jove s'integrà a la plèiade d'erudits que foren precursors del Renaixement anglès, Linacre, Grocyn, Colet, etc... Va freqüentar l'amistat d'Erasme i amb ell va visitar les Universitats de París i Lovaina. El 1534, Enric VIII el va comminar, sota l'amenaça de pena de mort, perquè jurés adhesió a la legalitat del divorci decretada pel propi monarca –per justificar la seva separació de Catalina d'Aragó–, en haver-se constituït i autonomenat cap de l'Església anglesa; Tomàs Moro es va negar a les pretensions del rei, i després de ser sotmès a un ridícul procés, el primer de juliol de 1535 va ser condemnat a mort; executant-se la sentència cinc dies després. Lleó XIII el va beatificar el 9 de desembre de 1886. Les seves obres pedagògiques més importants són: *Dotze regles per a dirigir l'home en la batalla espiritual, De optimo statu rei publicae deque nova insula Utopia*, imprès per primer cop a Londres el 1518, i editat simultàniament per Erasme a Basilea. Piu i Soler va publicar una completa biografia de Tomàs Moro, com a introducció a la seva notable traducció al català de la referida obra.

(39) T. MORO, *Utopía*, Libro II: "Los oficios", traducció i notes d'E. García Estébanez, estudi preliminar d'A. Poch, Tecnos, Madrid, 1987, II, pàg. 57.

(40) *Ibidem*, pàg. 58.

(41) *Ibidem*, pàg. 59.

(42) *Ibidem*, "Las salidas de los utopienses", pàg. 86-87.

(43) Precisament, el matís utòpic de la *Utopia* es veu al paràgraf final de l'obra: *quae in nostris civitatibus optarium verius, quam esperarim*; que ha estat objecte de moltes traduccions i interpretacions diferents.

(44) SIR THOMAS ELYOT va néixer el 1514 al si d'una noble família del comtat de Suffolk a Anglaterra, i va morir el 1546. Va estudiar a Oxford i va realitzar continus viatges pel continent fins que el rei Enric VIII li encarregà diferents ambaixades davant l'Emperador Carles V, a qui va acompanyar en les seves expedicions a Tunísia i Nàpols; i al Papa amb objecte de tramitar el divorci del Rei de la seva dona Catalina d'Aragó. Però la major part de la seva vida la va passar retirat a les seves riques possessions dels comtats de Cambridge i de Hamp, consagrat a la composició de les seves obres de matèria moral i educativa. A més de l'obra esmentada, va escriure *The Doctrinal of Princes* (Londres, 1534), i *The image of Gobernance* (Londres, 1540).

(45) Concretament Thomas Elyot, dedica en l'obra esmentada nou capítols complets al tractament de l'educació física, amb el següent contingut: capítol XVI: de les diverses formes d'exercici físic necessàries per a l'home educat; capítol XVII: els exercicis físics com a forma de recreació i de benefici corporal; capítol XVIII: de l'antic esport de la caça dels grecs, romans i perses; capítol XIX: de com la dansa no ha de ser condemnada; capítol XX: dels inicis de la dansa i la seva antiga consideració; capítol XXI: del per què en el bon ordre de la dansa un home i una dona poden ballar junts; capítol XXII: de com la dansa pot ser una introducció a la primera virtut moral anomenada prudència; capítol XXVI: de com l'exercici físic, utilitzat de forma moderada, converteix l'home passiu en actiu; capítol XXVII: de com el tir amb arc és el principal de tots els exercicis físics.

(46) *Ibidem*, pàg. 26.

(47) ROGER ASCHAM (1515-1568). Va estudiar a Cambridge (1530),i en aquesta Universitat va ser professor de grec i orador (1544). Va ensenyar llatí el príncep Eduard i la princesa Isabel; fou secretari per a la correspondència llatina de Maria Tudor, lloc que va ocupar fins a la seva mort. Fou secretari de Ricard Morisine, ambaixador a la cort d'Alemanya en temps de Carlos V. El seu mètode d'ensenyament del llatí va representar un gran progrés pedagògic i ha estat la base dels sistemes moderns. Va escriure sobre diverses matèries, sent dignes d'esment entre les seves obres: *Toxophilus the schole of sootinge* (1544), curiós i interessant tractat sobre la història i la tècnica del tir amb arc: *Report and discourse of the affairs state in Germany* (1533), escrita en tornar d'aquell país; i la seva obra culminant en l'àmbit de la pedagogia, ja esmentada, *The school master*, en què desenvolupa les bases del seu mètode d'ensenyament i les seves idees sobre el fet educatiu, va ser publicada a Londres (1571), després de la seva mort. Les seves obres completes es van imprimir a Londres (1769).

(48) RICHARD MULCASTER va néixer i va morir a Standford Rivers (1530-1611). Destacat pedagog humanista anglès, va ser mestre d'escola a Londres el 1559, es va ordenar sacerdot l'any següent, i va exercir diversos càrrecs eclesiàstics. Va ser deixeble d'Elyot, i les seves idees pedagògiques van ser avantguardistes a la seva època, doncs ja va preconitzar la importància de l'educació física a l'escola, i la necessitat d'una sòlida formació pedagògica per a tots aquells que es dediquessin a la funció docent. Va lluitar també pel vell ideal platònic de què les nenes rebessin la mateixa educació que els nens. Entre els seus alumnes va comptar amb el destacat poeta Herbert Spencer.

(49) R. MULCASTER, *Positions*, Thomas Vautrollier, Londres, 1561, 31, pàg. 114-115.

(50) *Ibidem*, 33, pàg. 118-119.

(51) *Ibidem*, 31, pàg. 115-116.

(52) *Ibidem*, 16, pàg. 72-75.

(53) *Ibidem*, 24, pàg. 96-98.

(54) *Ibidem*, 20-21, pàg. 82-92.

(55) *Ibidem*, 7, pàg. 49.

(56) *Ibidem*, 34, pàg. 122.

(57) Les idees de Mulcaster no van ser plenament acceptades en els centres anglesos del segle XVI, excepte en el de Merchant Taylor, escola de la qual va ser director.

Bibliografia

Fonts

CASTIGLIONE, B. de (1967). *El Cortesano*, Espasa-Calpe, Madrid, 3a ed.

ELYOT, T. (1907). *The book named the Governor*, introducció d'S. E. Lehmberg, J.M. Dent & Sons Ltd., Londres.

ERASME DE ROTTERDAM (1913). *Obres Completes. De civilitat pueril*, versió realitzada en català per J. Piu i Soler, i acompanyada d'un breu comentari sobre la vida i obres d'Erasme, Barcelona.

MONTAIGNE, M. (1971) *Ensayos pedagógicos*, La Lectura, Madrid.

MORO, T. (1987). "Los oficios", a *Utopía*, traducció i notes d'E. García Estébanez, estudi preliminar d'A. Poch, Tecnos, Madrid.

MULCASTER, R. (1561). *Positions*, Thomas Vautrollier, Londres.

– (1925). *Mulcaster's Elementary*, Oxford University Press, Londres.

VIVES MARCH, J. L. (1929). "De tradendis disciplinis", Recollit a *Cultura Valenciana*, IV, València, II.

– (1947). "Tratado de la enseñanza", traducció d'L. Riberen *Obras Completas*, Madrid.

– (1959). *Diálogos*, Colec. Austral, Madrid.

– (1992). *Opera omnia*, I. Volum introductori, per A. Mestre (coord.), Generalitat Valenciana, València.

Estudis i monografies

ÁLVAREZ DEL PALACIO, E. (1996). *Cristóbal Méndez. Libro del ejercicio corporal y de sus provechos*. Colecc. Humanistas Españoles, 12. Universitats de Lleó i Jaén, Lleó.

ABBAGNANO, N. i VISALBERGHI, A. (1964). *Historia de la Pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, Mèxic.

DELLA TORRE, A. (1902). *Storia della Academia Platónica di Firense*, Florència.

DENHOUHE, Y. (1952). "The Tournament in the Thirteen the Century", *Studies in Mediaeval History*, Londres.

GALINO CARRILLO, M. A. (1948). *Los tratados sobre educación de príncipes: siglos XVI y XVII*, Instituto San José de Calasanz de Pedagogía, C.S.I.C., Madrid.

GAMBARO, A. (1946). *Vittorino da Feltre*, Roma.

GARIN, E. *et al.* (1990). *El hombre del Renacimiento*, Alianza, Madrid.

GARIN, E. (1957). *La Educazione in Europa (1400-1600)*, Roma.

– (1966). *La Educazione umanistica in Italia*, Laterza, Bari.

– (1988). *La cultura del Rinascimento*, Milà.

MANDELL, R. (1986). *Historia cultural del deporte*, Bellaterra, Barcelona.

MARGOLIN, J. C. (1982). *Les Jeux à la Renaissance*, Vrin, París.

MASSICOTTE, S. P. y LASSARD, D. (1984). *Historia del Deporte: de la antigüedad al siglo XIX*, Pressés de l'Université du Québec, Québec.

MAYLENDER, M. (1926-1930). *Storia della Academia d'Italia*, 5 Vols., Roma.

MCINTOSH, P. C. (1984). "L'education physique en Italie durant la Renaissance et en Angleterre à l'époque des Tudors", *Histoire du sport: de L'antiquité au XIX Siècle*, Presses de l'Université du Québec, VIII, pàg. 101.

MEHL, J.M. (1990). *Les jeux au royaume de France: du XIII^e au début du XVI^e siécle*, Fayard, París.

MORENO, J. M. *et al.* (1971). *Historia de la educación*, Paraninfo. 4. Madrid, 4a ed.

MOROCHO GAYO, G. (1993). "Humanismo y educación de la mujer", *Estudios de tradición clásica y humanística,* VII Jornades de Filologia Clàssica de les Universitats de Castella i Lleó, Universitat de Lleó.

RIBER, L. (1947). "Juan Luis Vives, valenciano", a *Obras Completas de Juan Luis Vives*, Aguilar, Madrid, pàg. 881-975.

RICO, F. (1988). *El pequeño mundo del hombre*, Alianza, Madrid.

– (1993). *El sueño del Humanismo. De Petrarca a Erasmo*, Alianza, Madrid.

ROBEY, D. (1973). "P.P. Vergeriothe Elder: republicanism and civic values in the work of an early humanist", *Past and Present*.

ULMANN, J. (1982). *De la Gymnastique aux sports modernes: Histoire des doctrines de L'Education Physique*, Vrin, París.

VIGARELLO, G. (1991). "El adiestramiento del cuerpo desde la edad de la caballería hasta la urbanidad cortesana", *Fragmentos para una historia del cuerpo humano*, Taurus, Madrid, II.

El diari personal dels alumnes com a tècnica d'investigació en Educació Física

Álvaro Sicilia Camacho

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad de Almería

Paraules clau

investigació educativa, documents personals, diari personal dels alumnes, educació física

Abstract

The article deals with, in a certain vindicative character, the use of a student's diary as a technique of investigacion for the understanding and/or modification of the reality of physical education. Three different parts give the text structure. In the first, we analyse the historical evolution of the personal documents as techniques of social investigation. In the second part, we treat the peculiarity of a personal diary as a technique of educative investigation. In this part, we also recognise the current usefulness of the teacher's diary, as a means of reflection of teaching practice, and we enumerate some of the functions that student's diaries can bring to educative investigation. Finally, in the third part of the work, we suggest some practical guidance on the use of this investigational technique. In this way, we justify the diary as an investigational technique, and not only as simple instrument for recording data, as the technical role itself and the personal relationships of the investigator are the key part to achieve true validity and fidelity in the information offered by student. In this last case, we think it wise to finish by pointing out the particular ethical questions which the investigator must take into account, during the starting and developing of this tecnique.

Resum

L'article aborda, amb un cert caràcter reivindicatiu, l'ús del diari dels alumnes com a tècnica d'investigació per a la comprensió i/o modificació de la realitat de l'Educació Física (E.F.).

Tres parts diferenciades donen estructura al text. En la primera, s'analitza l'evolució històrica dels documents personals com a tècniques d'investigació social. Durant la segona part, s'aborda la particularitat del diari personal com a tècnica d'investigació educativa. En aquest apartat, encara que es reconeix la utilitat actual del diari del professor, com a mitjà de reflexió de la pràctica docent, ens disposem a enumerar algunes de les funcions que poden aportar els diaris dels alumnes en la investigació educativa. Finalment, en la tercera part del treball, se suggereixen algunes orientacions pràctiques sobre la utilització d'aquesta tècnica d'investigació. En aquest sentit, es justifica el qualificatiu del diari com a tècnica d'investigació, i no com a mer instrument de recollida de dades, perquè són el propi paper tècnic i les relacions personals de l'investigador les peces clau per assolir una veritable validesa i fidelitat en la informació oferida per l'alumne. En aquest últim cas, ens sembla prudent finalitzar tot assenyalant les qüestions ètiques particulars que ha de tenir en compte l'investigador, durant l'engegament i desenvolupament d'aquesta tècnica.

Naturalesa i evolució històrica dels documents personals com a tècnica d'investigació social

Dins la investigació en Ciències Socials, els documents personals, com a tècnica de recollida de dades, acostumen a ser relegats a un segon o tercer pla, imposant-se en la majoria dels casos la utilització de l'observació de camp i l'entrevista o conversa. Malgrat tot, Blumer (1979) afirma que "*qualsevol mètode d'investigació que pugui dir-nos alguna cosa sobre l'orientació subjectiva dels actors humans té dret a ser tingut en compte pels experts*". Els documents personals, respecte a aquest tema, tenen prou a dir sobre l'"*estructura, dinàmica i funcionament de la vida mental del seu autor*", tot mostrant les accions d'aquest "*com un agent humà i partícip de la vida social*" (Blumer, 1939: 29; a Plummer, 1989: 15).

Unes cartes, retalls de premsa, una història explicada oralment, la literatura sobre fets reals, fotografies, biografies, diaris, una miscel·lània, històries personals, uns paisatges en aquarel·la, pel·lícules, etc., poden ser considerats com a documents personals. La diversitat del seu ús es troba justificada pel fet de servir de tècnica a diferents disciplines, les quals mantenen, paral·lelament, objectius diferents. Així, la història reconstrueix biografies; la sociologia utilitza els documents per inferir estructures socials generals a través de descripcions minucioses de situacions personals; en pedagogia s'explora la dinàmica de situacions concretes a través de les descripcions que fan els protagonistes; en psicologia s'estudia l'individu com subjecte objecte d'estudi; en antropologia s'intenta comprendre els pensaments i formes de vida dels grups que integren una comunitat,... (Zabalza, 1991: 81). En l'àmbit de la pràctica de l'aula, la utilització dels documents personals vindrà determinada des d'un enfocament interdisciplinari que traspassa les fronteres acadèmiques de vàries àrees de coneixement, i que per al nostre temps, acostuma a concretar-se en l'àmbit de la psicologia, la sociologia i l'antropologia.

En qualsevol cas, tot document personal, independentment de la disciplina en què es pretén utilitzar, manté un punt de vista comú en tractar de mostrar la visió subjectiva del seu autor. Aquesta és la característica principal d'aquest tipus de tècnica. No debades, de les innombrables definicions que s'han aportat dels documents personals (1) sempre acaba destacant-se aquest element de subjectivitat del protagonista. Així, afirma Redfield que "*un document personal o humà és aquell en què les característiques personals i humanes d'algú que és, en algun sentit, l'autor del document troben expressió, de manera que a través d'aquest el lector coneix a l'autor i els seus punts de vista sobre els esdeveniments a què el document es refereix*" (cit. per Gottschalk *et al.*, 1942; a Plummer, 1989: 16).

Pel que fa a l'origen del document personal com a tècnica d'investigació, Zabalza (1991: 81), recolzant-se en Balan, manté que la seva aparició i desenvolupament ha anat paral·lela a la pròpia existència dels enfocaments qualitatius en l'àmbit de les ciències socials; malgrat tot, Plummer (1989) considera que alguns documents, com per exemple el relat d'una vida, no són tan recents com ho pugui ser l'estudi de les ciències socials. Recull per a això diversos antecedents sobre aquesta tècnica, en la qual destaca l'obra "A history of autobiography in antiquity" d'en George Mish (1951), la qual contempla de forma extensa la història de l'autobiografia, i arriba a remuntar-se fins l'antic Egipte. Malgrat tot, afirma que fins els inicis de la Il·lustració, els documents personals eren fonamentalment documents d'"esdeveniments memorables", de grans fets, o vides de filòsofs, sense aportar gairebé subjectivitat; encara que han d'esmentar-se algunes obres com les confessions de Sant Agustí, la qual contempla, excepcionalment per a aquest període, reflexions sobre aspectes interiors de l'autor.

Si deixem a part aquests antecedents, per una altra banda poc representatiu del que avui entenem com a document personal, Plummer (1989) ve a situar en el segle XVII els primers indicis del document personal modern. Així, el 1660 Samuel Pepys va escriure les primeres anotacions dels seus diaris, el que ve sent considerat com l'aparició del diari modern com a document específic. De forma semblant, a la fi del segle XVIII, concretament al 1782, Rousseau publica les seves confessions i Goethe la seva obra "Dichtung und Wahrheit", el que ve a contemplar-se com el naixement de l'autobiografia. L'origen de la biografia com a document personal se situa en el Renaixement, encara que la seva especificitat no fos assolida fins l'era Victoriana. Malgrat tot, és des de mitjans del segle XIX, amb l'aparició de les ciències socials quan pren un major interès la comprensió subjectiva dels protagonistes. En aquests inicis per la preocupació de les ciències humanes, és quan William Isaac Thomas i en Florian Znaniecki (1918-1920) posen al descobert, a la ciutat de Chicago, la seva obra titulada "The polish peasant in Europe and America" (El camperol polonès a Europa i Amèrica), publicada originalment en cinc volums amb més de 2.200 pàgines (cf. Plummer, 1989: 8-11).

L'obra de Thomas i Znaniecki ha estat considerada per nombrosos autors com a pionera en la utilització de documents personals dins la investigació en ciències socials (2) (Sarabia, 1985; Yinger i Clark, 1988: 178; Zabalza, 1991: 81; Woods, 1992: 339).

Per aquella època, van ser molt nombroses les crítiques a l'ús que alguns autors realitzaven en les seves obres sobre l'ús dels documents personals. Entre elles, ha destacat les crítiques de Herbert Blumer, sociòleg de l'escola de Chicago i seguidor de les teories filosòfiques de George Herbert Mead. A propòsit de les crítiques plantejades per Blumer, el Social Science Research Council (Consell de Recerques en Ciències Socials) va organitzar el 1938 una conferència per valorar l'estudi "The polish peasant", i en general dels documents personals. Aquesta primera conferència va donar peu a noves valoracions sobre la metodologia iniciada per Thomas i Znaniecki realitzades entre els anys 1939 i 1945. Una d'aquestes valoracions va ser la realitzada per Herbert Blumer el títol de la qual era "An appraisal of Thomas and Znaniecki's The Polish Peasant in Europe and America" i publicada el 1939 en el Butlletí núm. 14 de la Social Science Research Council. Aquest informe ha estat reproduït al castellà sota el títol "Notas sobre 'el campesino polaco en Europa y América', de Thomas y Znaniecki" en l'obra de Blumer (1982) on l'autor manifesta que:

> el problema que abordem aquí és, doncs, de la relació entre els materials i la seva anàlisi teòrica. (...) El problema afecta al nucli principal de la temptativa dels autors, i és fonamental en tota investigació social que tracti d'arribar al factor "subjectiu" mitjançant material documental, ja que, en darrer terme, consisteix en saber si és possible efectuar una investigació social de l'experiència subjectiva de manera científica. (pàg. 91)

Des d'aquests moments, l'ús de documents personals en la investigació social no ha estat exempt de crítiques per part d'uns

certs sectors que reclamen un mode únic i vàlid de fer *ciència*. L'extensa obra de Thomas i Znaniecki, a més a més, no va ser seguida d'altres treballs similars, el que va fer, alhora, que l'ús dels documents personals fos ràpidament oblidat o marginat. Només a Polònia, en reconèixer-se el prestigi de Znaniecki, sembla que l'obra va tenir una major acollida. Durant els anys 1921, 1934, 1936 i 1956 van ser organitzats en aquest país uns cursos sobre els documents personals, cosa que va produir importants treballs escrits. Anys després, un dels informes més influents seria el realitzat per Gordon Allport (1942), qui després de valorar aquesta metodologia, es convertiria en un dels defensors de l'estudi de casos individualitzats aplicat a la psicologia (cf. Plummer, 1989; Yinger i Clark, 1988; Zabalza, 1991) (3).

Tal com afirma Sarabia (1985), l'ús de documents personals s'ha anat reactivant en les últimes dècades, degut parcialment a la diversitat de pràctiques socials i culturals. Com a exemple, l'autor destaca els treballs de Zimmerman i Wieder (1975), on s'han utilitzat diaris que narren les activitats setmanals d'alguns subjectes, des dels quals s'han construït guies d'entrevista i material de discussió per abordar l'estudi de la contracultura californiana. En un cert sentit, els documents personals com a fonts d'informació, van novament reprenent la posició que segons nosaltres mereixen. Respecte a aquest tema, Plummer ha manifestat:

> Una important aproximació a la comprensió de la vida humana ha estat persistentment minimitzada, difamada i marginada pels científics socials: pensen que els documents humans són massa subjectius, descriptius i arbitraris per contribuir al progrés científic. Potser tenen raó, i en aquest cas jo argumentaria que el progrés científic no és l'única meta de l'esforç humà, i que els documents personals, amb la seva afecció a la sensibilitat humanista, tenen encara un important paper que acomplir en el progrés humà. Però potser no la tinguin: és possible que el progrés científic en el terreny social depengui realment de la construcció d'una metodologia que prengui la subjectivitat i les experiències viscudes com a pedra angular, en el qual cas els documents personals han d'acomplir un paper central (1989: 12-13).

El diari com a instrument d'investigació educativa. La consideració de l'estudiant

Com qualsevol document personal, el diari pot utilitzar-se per a diverses i variades finalitats. Malgrat tot, la seva essència, com havíem avançat, es troba en la importància que concedeix a l'element subjectiu o intern, en la seva connexió amb l'objectiu o extern. En aquest cas, dins de l'àmbit educatiu, el diari de l'estudiant és especialment interessant quan es vol prioritzar la visió o representació subjectiva que l'alumne realitza de l'aula, i en general del món exterior que l'envolta.

El diari, a diferència d'altres documents personals com la biografia i l'autobiografia, pot ser utilitzat amb la pretensió de registrar "*el flux immediatament contemporani d'esdeveniments públics i privats que tenen algun sentit per al diarista*" (Allport, 1942: 95; a Plummer, 1989: 20). A través de la seva utilització, marquem l'èmfasi en la recollida diària de les dades immediatament després de l'esdeveniment viscut. Aquestes dues són precisament les característiques principals que distingeix als diaris d'altres documents personals. En aquest sentit, el diari acostuma a mantenir una estructuració en la narració menys deliberada respecte de qualsevol altra forma biogràfica. Respecte d'aquest tema, presenta, precisament per la seva proximitat als fets, menys possibilitats d'error, perquè expressa amb garantia la relació entre els esdeveniments escrits en el diari i les estructures cognitives del seu autor durant el temps en què es van escrivint. D'això, es dedueix que l'ús del diari, durant un temps prolongat, aconsegueix no solament reflectir la visió subjectiva d'un moment particular, sinó comprendre, de forma global, el període de temps



transcorregut durant la realització de tots els diaris. Així, els fragments emmagatzemats dia a dia aconsegueixen formar una veritable unitat de comprensió.

En el camp de les ciències socials, de forma general, podem apreciar una escassa utilització del diari com a tècnica de recollida de dades. Sobre aquest camp, destaquen treballs com els de Bogardus (1926); Cavan (1928); Dharamsi (1979); Howard (1979); Maas i Kyupers (1974); Mowrer (1927); Zimmerman i Wieder (1975), etc. (citats per Plummer, 1989: 21-24). Certament, aquesta tendència ha estat recollida en la investigació educativa, on el seu ús ha estat prioritari en el camp de la formació del professorat (Berk, 1980; Burgess, 1984, 1985; Collins, 1979; Grumet, 1980; Pinar, 1980, 1981; Van Manen, 1975; citats per Zabalza, 1991: 80). De fet, l'ús més estès del diari, dins la investigació educativa, ha estat com a recurs curricular que facilita el procés *reflexiu* del professor. El caràcter de continuïtat fa que el diari es converteixi en un dels instruments preferits per a aquesta tasca. Zabalza, Montero i Álvarez (1986: 300- 304) enumeren quatre condicions necessàries perquè el diari aconsegueixi ajudar a la formació del professorat:

a) Situar el diari en un context curricular, el que suposa relacionar-lo, i donar-li sentit respecte del conjunt d'activitats que constitueixen el procés de formació del professorat.
b) Necessitat d'integrar el referencial i expressiu (V. Jacobson, a Zabalza, 1991: 94-95); és a dir, que el diari contempli components cíclics, narratius, anècdotes, observacions, idees personals, senti-

ments, etc., perquè és el que li dóna el seu valor formatiu.

c) Que el diari no es quedi en quelcom individual. La intercomunicació, el treball posterior entre companys o professors és fonamental.

d) Durant el procés cal *aprendre* a fer el diari, cosa que no significa despersonalitzar-lo.

Amb aquesta finalitat, White (1988: 186) utilitza els diaris per poder descriure les diverses maneres de registrar les respostes escrites a les experiències vivenciadas pels professors durant les pràctiques d'ensenyament; i després utilitzar-les principalment per desenvolupar el diàleg professor-alumne. De forma similar, Kemmis i McTaggart (1988) utilitzen el diari per facilitar el diàleg entre els participants en un curs de formació sobre ensenyament. Igualment, en aquesta línia, han de destacar-se els treballs de Berk (1980); Yinger (1981, 1986); Yinger i Clark (1985); Van Manen (1975) (citats per Zabalza, 1991). En l'àmbit del nostre país, el diari com a instrument de reflexió i aprenentatge del professor ha tingut també un apogeu important, tant en l'àmbit de la didàctica general, com en la seva aplicació a l'estudi de l'E.F. (cf. del Villar, 1993, 1994; Fraile, 1993; Medina, 1995; Pascual, 1994; Porlán, 1988; Porlán i Martín, 1991; Romero, 1995; Zabalza, 1991; Zabalza, Montero i Álvarez, 1986; etc.).

Salvant el seu ús com a instrument de reflexió i formació docent, el diari aplicat per a l'estudi de l'E.F. a penes ha estat desenvolupat. En general, el diari ha estat vist com una eina exclusiva del professor, sigui per anotar la seva pròpia pràctica docent, o també, en menor mesura, per contrastar la informació que li proporcionen els alumnes des d'un altre tipus de tècniques (qüestionari, entrevista o observació) (cf. Porlán i Martín, 1991: 40-43). En alguns casos, els diaris del professor han estat complementats amb un intent de recollir l'opinió i percepció dels alumnes, encara que finalment, dins del context de la investigació, han ocupat un paper secundari, tant en la seva recopilació com en la seva anàlisi (cf. Fraile, 1993). Difícilment pot trobar-se una utilització del *"diari íntim"*(4) *del* i *per als* alumnes, on prengui importància la seva pròpia reflexió del procés d'aprenentatge, al mateix temps que serveixi de mitjà de reivindicació de la seva *classe treballadora*.

Entre els usos que el diari dels alumnes pot aportar a la investigació educativa, ens sembla interessant destacar els següents:

1) El diari, com a document personal, acostuma a contribuir a comprendre amb gran detall els fenòmens humans, contingut principal d'aquest tipus de tècnica. L'objectiu d'estudi, en aquest cas, se centra en *el flux continu i viscut de l'experiència fenomènica històricament situada, amb tota l'ambigüitat, variabilitat, maleabilitat i fins i tot singularitat que normalment implica aquesta experiència*. El diari permet de conèixer la realitat del centre o de l'aula, des de la perspectiva particular que van realitzant els seus agents. Respecte d'aquest tema, si es vol tenir una comprensió de l'aula des de la base de l'experiència que en ella es viu, serà interessant partir de la visió particular que sobre aquesta puguin tenir tant el professor com els estudiants. Des d'aquesta pretensió, el discurs diari de l'alumne cobra un protagonisme d'igual dimensió que el del professor. Si no fos així, ens podríem preguntar: com és possible que algú faci teories, encara que sigui el professor, sobre una situació educativa, o d'un centre en particular, si no coneix el que això significa per a tots els tipus de participants? Amb aquesta qüestió es pot arribar a entendre la cura que cal tenir a l'hora de descriure i explicar la realitat escolar, perquè hom pot caure, sense a penes adonar-se, en el que Denzin ha anomenat la "fal·làcia de l'objectivisme" (cit. per Plummer, 1989: 75); és a dir, el substituir la perspectiva dels subjectes per la d'un mateix, o d'una altra manera, en allò que des de l'antropologia ha estat considerat com una tendència a l'etnocentrisme.

2) El diari, si no com a tècnica principal en la investigació, pot utilitzar-se per aprofundir en alguna de les etapes, o bé, sobre una qüestió particular durant tot el procés de la investigació. Primerament, durant l'exploració, pot ajudar a sensibilitzar l'investigador sobre les qüestions i problemes que abordarà. En ocasions, el diari pot servir com a element per acostar-nos a la vida dels alumnes, i des d'aquesta primera comprensió, construir guies d'actuació per seguir elaborant informació mitjançant altres tècniques, com ara són l'entrevista o el grup de discussió. Una vegada iniciada la investigació, el diari podria servir per complementar la visió més objectiva, presa amb un cert subjectivisme, o si més no observada des del punt de vista dels actors. Finalment, en un procés de teoria i conclusió, el diari pot clarificar les idees, a través de la riquesa de detalls que acostuma a presentar. El diari permet aportar una varietat de descripcions sobre les situacions particulars viscudes, cosa que facilita que el lector pugui imaginar les seves pròpies solucions, o bé, creï les seves pròpies teories, comparant-les amb les que l'investigador presenta de forma oberta. De fet, particular significació acostumen a assolir aquests fragments per als que troben familiars aquestes situacions.

3) Una altra funció que pot destacar-se del diari de l'alumne, degut al rol que ocupa, és la seva capacitat per afirmar el valor de la creativitat, la singularitat i els valors humans en el context d'un món salvatge. Fa que no oblidem el caràcter humanista de les accions en el seu sentit més profund. Permet, per tant, sentir a persones que normalment no poden ser sentides per la situació social o estatus que ocupen. Amb això, l'ús del diari personal permet democratitzar la investigació, donant una oportunitat a totes les parts. En una institució com l'escolar, on la realitat pràctica evidencia una clara jerarquització i desigualtat, cobra especial importància aquest instrument, perquè es converteix en una forma de fer arribar la veu dels alumnes; subjectes que per la seva edat, coneixements, experiència, etc., tenen una clara situació subordinada.

4) Finalment, el diari pot contribuir a comprendre i guiar l'aprenentatge de l'a-

lumne, entenent l'ensenyament-aprenentatge com una situació on es troben implicades dues parts. La reflexió no és un procés exclusiu del professor. Al mateix temps, indagar sobre el coneixement de les idees dels alumnes no és solament qüestió del psicòleg o investigador. Les reflexions dels diaris poden proporcionar al professor una valuosa informació, sobre les concepcions de què parteixen els alumnes a l'hora d'abordar els continguts acadèmics de l'assignatura. Respecte d'aquest tema, poden ser utilitzats amb la mateixa finalitat que vénen sent utilitzades les entrevistes i un altre tipus de tècniques (cf. Cubero, 1993, Pozo, 1993, 1996; Pozo *et al.*, 1992).

Comprendre la realitat de l'E.F. des dels diaris dels alumnes

Els propòsits de la investigació orienten l'ús dels diaris

En més d'una ocasió acostuma a succeir que davant de la proliferació d'una nova tècnica de la qual sentim a parlar, ens deixem portar pel desig de provar totes i cada una de les seves possibilitats, deixant limitats, des d'aquell moment, les intencions d'investigació als capritxos de la tècnica. És precisament per aquesta tendència, per la qual trobem convenient exposar les qüestions d'aplicació dels diaris dels alumnes a un cas concret. En cas contrari, les seves nombroses possibilitats pràctiques ens podrien portar a un nivell important d'abstracció.

Per mostrar la possible aplicació que el diari de l'alumne té per a la investigació educativa, i en allò que respecta a aquest epígraf, ens servirem de les finalitats i propòsits que van guiar l'estudi que nosaltres mateixos realitzem, amb la intenció d'indagar sobre el coneixement escolar de l'estudiant de batxillerat (V. Sicilia, 1997). Concretament, la utilització que en aquest cas realitzem del diari va estar desconnectada de la seva funció formativa i reflexiva, tan pròpia, com hem vist, d'aquells estudis centrats en la formació del professorat. És un tema de partida que ens sembla significatiu matisar, perquè ha d'entendre's que la finalitat i ús que es pretengui donar al diari condicionarà la manera de moure'ns i interaccionar amb els subjectes que el materialitzen.

Particularment, considerem que utilitzar el diari com a tècnica principal d'investigació interpretativa, pot aconsellar desvincular-lo de la seva utilització com a recurs curricular o *guia per a la reflexió pràctica*. En el nostre treball, partíem d'un desconeixement important de l'experiència *fenomènica* dels alumnes, per la qual cosa considerem interessant centrar el nostre esforç en comprendre l'altra cara més oculta del procés d'ensenyament-aprenentatge. El diari, en aquest sentit, perseguia ajudar a comprendre l'aula d'E.F. des de la pròpia subjectivitat dels alumnes. No es tractava de sondejar, guiar o fer preguntes, com podria ser en aquells casos que, coneixent el que es trobarà, s'intenta focalitzar i aprofundir en unes o altres qüestions de la realitat. Enfront d'aquesta opció, la nostra actitud va ser la de permetre que l'estudiant expressés lliurement les seves impressions, revelant així el flux i les contradiccions de la realitat subjectiva quotidiana inspirades dintre de l'aula d'E.F. Des d'aquesta pretensió, el diari bàsicament podia aportar informació sobre:

1) La manera de pensar habitual dels alumnes en el desenvolupament de les classes d'E.F. i que li fa actuar de forma canviant.
2) La realitat global de l'aula des del punt de vista de l'estudiant, entrant així a comprendre els comportaments que es produeixen i la seva diversitat de causes i situacions.

Malgrat tot, acostuma a succeir que davant del desequilibri assolit respecte de la informació proporcionada pel professor, o des de la pròpia realitat d'aquest rol, qualsevol interès sobre els problemes i subjectivitat de l'alumne, pot percebre's com l'acostament a una certa visió crítica cap a la realitat educativa, perquè tal com advertíem anteriorment, el diari pot servir per prestar



atenció a aquelles persones que normalment no acostumen a ser sentides en la dinàmica rutinària de les situacions estudiades. De certa manera, el que intentem manifestar és la idea de que, encara que l'ús del diari de l'alumne per al nostre estudi va tenir els propòsits esmentats, no podem entendre la seva aplicació deslligada de la resta de possibilitats, encara que aquestes no siguin perseguides intencionadament per part de l'investigador o professor. Així, no neguem que, durant la utilització de diaris amb els alumnes, i fins i tot partint de pretensions molt diferents, no s'aconsegueixi un aprenentatge per part dels estudiants quan aquests s'involucren en la seva redacció, doncs, tal com afirma Zabalza, Montero i Álvarez:

> El mer fet d'escriure ajuda a estimular la consciència i l'autoanàlisi a través de la introspecció. Significa superar el mer automatisme tècnic i introduir l'acció en un discurs racional analític. Suposa un filtratge cognitiu del comportament narrat i un distanciament respecte a ella. Suposa estructurar, realitzar processos complementaris de síntesi-anàlisi, autoproporcionant feed- back. Al capdavall, el mer fet d'escriure és ja positiu (1986: 301).

De fet, des de la nostra experiència en el treball amb els diaris d'estudiants hem pogut constatar aquests tipus d'aprenentatge, produïts per la reflexió prolongada sobre les seves experiències.

> ... jo abans mai no m'havia posat a pensar, ni m'havia plantejat res sobre l'E.F., sobre l'exercici, absolutament sobre res; i des que estic fent els diaris, vulguis que no, sempre hi penso, almenys mentre els fas, ja estàs pensant en això (...). Durant la classe d'E.F. no hi penso, em limito a fer, però després dius

què hi posaré, i et poses a pensar i se m'acudeix qualsevol cosa. Jo, per exemple, veig al meu pare o a la meva mare; el meu pare és un home que està sempre assegut, no s'aixeca mai i després no el facis córrer cent metres, perquè és que no aguanta, i coses per l'estil. El meu pare, hi ha moltes coses que no pot fer, que no hi està acostumat. Ara mateix, li dono alguna importància (a l'E.F., no és que tingui l'E.F. com el principal, el primordial, perquè t'enganyaria, però crec que sí que té la seva importància, que no se l'hauria de deixar de banda. (Entrevista-Encarna)

Qüestions metodològiques per a la seva aplicació

Enfront de les entrevistes, el diari es presenta com una tècnica que força menys la intimitat del subjecte, permetent una autonomia davant de l'investigador o professor. Aquest avantatge pot ser especialment valorat per al cas en què l'interès sigui el de mostrar la representació diària subjectiva i ambigua de cada estudiant. Així, com desenvolupava Yinger i Clark (1988), "*la redacció de diaris és especialment adequada per a l'enregistrament del pensament i del comportament al llarg del temps*" (p.183), sempre que la seva redacció es porti a terme pròxima als esdeveniments plasmats.

Durant la seva aplicació, és important que de cara a la validesa i fidelitat de la informació recollida, els alumnes no alterin la realitat en narrar-la. Per a això, el que s'aconsella és poder contrastar les dades del diari amb altres dades obtingudes d'altres tècniques; en general l'observació participant i l'entrevista. Igualment, ha de tenir-se especial cura amb els estudiants seleccionats, de cara a què el fet d'haver de realitzar el diari no variï en excés la seva pròpia manera de pensar, especialment quan aquesta faceta és la que precisament es pretén reflectir. En aquest sentit, Zabalza (1991) acostuma a considerar interessant definir el "*context pragmàtic*", perquè del contrari, la manera en què l'investigador presenti la realització del diari pot arribar a tenir una gran reactivitat en els alumnes. Respecte d'aquest tema, d'una forma general, Jacob (cit. per Yinger i Clark, 1988) ha mantingut que el comportament natural en els alumnes és més probable que succeeixi quan "*el participant defineix l'investigador com un observador neutral o que ocupa un estatus híbrid dins de l'ambient*" (pàg. 183).

El cert és que no existeixen solucions universals per assegurar la validesa i fidelitat de la informació dels diaris. Lluny de ser un mer instrument de recollida de dades, el diari ha d'entendre's com una tècnica d'investigació qualitativa. Per això, l'ús del diari dels alumnes ha de ser entesa com un procés de reflexió continu, des que l'investigador proposa als estudiants la realització dels diaris fins que abandona el lloc i s'acomiada d'ells amb els diaris sota el braç. En tot aquest procés, ha d'anar prenent diverses decisions que guiïn, d'una banda, els compromisos adquirits amb els estudiants, i per una altra, les qüestions més tècniques que permetin una correcta utilització i posterior ús del diari. Encara que l'estudiant és el que decideix què incloure o no en els seus diaris, aquesta redacció ve, de fet, determinada pel paper que l'investigador jugui, i especialment per les relacions personals que s'estableixin durant tot el procés. Des d'aquesta visió, la forma de seleccionar i proposar als nostres informants la realització d'uns diaris, determinarà la manera d'interpretar el tipus de sol·licitud a què respon quan escriuen el diari. D'una altra banda, aquesta interpretació i acceptació vindrà determinada per la percepció que els alumnes vagin construint sobre el seu paper i el de l'investigador.

En el primer cas, tal com vam avançar anteriorment, la finalitat que donarem al diari marcarà diferents compromisos per part de l'estudiant. Així, un diari de caràcter obligatori, que pretengui recollir les tasques d'aprenentatge i les seves dificultats, per posteriorment ser discutides a la classe, no assolirà el mateix nivell de compromís subjectiu que un diari voluntari, que no hagi de ser compartit per altres companys i serveixi l'alumne per desfogar-se de les situacions estressants de la classe. Reiterem, per tant, la importància de definir prèviament les finalitats per a les quals volem utilitzar el diari de l'estudiant, perquè és precisament aquesta definició la que ens indicarà la necessitat d'iniciar unes estratègies de relació o d'altres. En qualsevol cas, encara que és aconsellable adoptar fórmules per desvincular-lo d'una valoració acadèmica i social, considerem que aquest tipus d'estratègies assoleix un major interès quan l'ús del diari persegueix una comprensió fenomenològica de la realitat. En aquest últim cas, hem de reconèixer que les promeses de voluntarietat i anonimat, per si soles, no acostumen a ser suficients.

Aquest tipus d'estratègies pot delimitar la percepció inicial que l'alumne té de l'investigador, i des de la qual abordarà la realització del diari. Malgrat tot, hem d'entendre que la percepció de l'estudiant no ve determinada, sinó que més aviat sembla respondre a la construcció que va configurant conforme transcorre la seva interacció amb el medi i els altres. La utilització del diari durant un temps prolongat és aconsellable, com avancem, en la mesura en què permet tenir una visió global del procés, a més a més d'innombrables situacions particulars. Malgrat tot, el seu prolongament permet també que el diari assoleixi una potencialitat, especialment si es construeix en base a un treball que garanteixi el compromís i la confiança amb els alumnes que ens informen. En aquest últim cas, acostuma a ser útil transmetre la sensació a l'estudiant de què pot tranquil·lament escriure els diaris com si ningú anés a llegir-los. Lògicament, transmetre i situar en aquest nivell de confiança la relació mantinguda amb els alumnes fa que adquireixi gran interès les qüestions ètiques que guien aquest tipus de compromís. A aquesta qüestió dedicarem precisament les nostres últimes línies.

Consideracions ètiques en la utilització dels diaris íntims dels alumnes

Les qüestions ètiques potser han estat un tema poc considerat en la investigació, però de la mateixa manera que es manté un debat en l'àmbit epistemològic, podríem par-

lar en el camp moral d'un enfrontament entre allò que s'anomena "*absolutisme ètic*" i un "*relativisme situacional*". Mentre la primera actitud tracta d'establir uns principis ferms que guiïn la investigació social, la segona defensa més la idea que l'ètica ha de ser elaborada creativament en cada situació concreta, evocant un cert *laissez-faire* individualista, sense altra responsabilitat que la pròpia consciència de l'investigador. Independent dels debats que puguin plantejar-se, la discreció, l'honradesa, l'explotació als subjectes, la lleialtat, etc. són principis que tot investigador no ha d'oblidar (cf. Deyhle, Hess i LeCompte, 1992; Plummer, 1989: 155-168).

Particularment, encara que considero que l'ètica és una qüestió omnipresent, que s'expandeix a tots els aspectes de la nostra vida, dins de l'àmbit de la investigació educativa les qüestions ètiques requereixen una consideració prioritària. Respecte d'aquest tema, compartim amb Soltis (1990) la idea que l'educació ha de ser percebuda com una empresa moral, en què no ha de ser sacrificada aquesta última finalitat per objectius més immediats i materials. Precisament, un espai educatiu, on pretenem viure sobre la base d'unes relacions de confiança i interacció amb els subjectes, no pot estar lliure de valors i de consideracions morals i deontològiques. És en aquest tipus de situacions on es requereix cuidar amb especial zel els aspectes ètics, perquè en general es crea, a través de la relació amb els alumnes, una específica situació moral. L'alumne acostuma a mantenir la seva confiança en el professor (o en la persona adulta de l'investigador); d'ell percep unes expectatives legítimes de que serà ensenyat i *manipulat* sense crear-li cap dany, més enllà d'allò que li permeti el seu rol docent.

Sobre aquesta base d'argumentació, creiem que qualsevol utilització dels diaris d'estudiants amb fins d'investigació, requereix plantejar-se com abordarem la qüestió de la publicitat de les dades, en front de la privatització de la informació que ens ha estat encomanada de forma confidencial. Aquesta consideració ètica ha estat expressada a través de l'observació realitzada per Agee (1965), qui es pregunta: Amb quin dret pot un acadèmic penetrar en els mons subjectius d'altres éssers humans i informar després al món en general sobre ells? (a Plummer, 1989: 157).

La qüestió ètica d'un major abast que ens suggereix la utilització dels diaris dels estudiants per a la investigació educativa, és precisament la transformació d'un document íntim i privat, com és el diari, en un document públic, com serà l'informe d'investigació que puguem elaborar. Aquesta diferència, ens recorda la distinció que Lincoln i Guba (1985) realitzen entre documents i informes. Mentre els primers acostumen a ser elaborats per raons personals, els segons acostumen a atendre a raons oficials. En aquest sentit, els diaris són utilitzats per ser reconstruïts posteriorment sobre el text de l'informe d'investigació. Per això, el diari íntim de l'estudiant és un document més clos al discurs, i també més difícil de compartir amb tercers; mentre que l'informe d'investigació es troba mediatitzat pels significats oficialment sancionats. A través d'aquest procés, s'utilitzen les veus dels subjectes per donar-li publicitat a unes històries reconstruïdes en l'informe final d'investigació (V. Clandinin i Connelly, 1998). Durant aquest procés, hem d'atendre a la forma en què el text final mostrarà les vides i perspectives dels subjectes. El procés de redacció dels diaris és un procés creatiu en el qual podrem trobar històries inesperades, les quals ens faran qüestionar-nos la construcció final del text. Per intentar donar solució a aquestes qüestions, les estratègies d'anonimat i de negociació són freqüentment utilitzades en la investigació amb diaris.

Amb les garanties d'anonimat, estarem reivindicant la nostra atenció cap a les històries més que cap a les persones que ens les expliquen. L'anonimat ha de ser estès no solament cap a la persona que ens narren les històries, sinó als llocs, institucions o personatges que es vegin compromesos en la narració. Només d'aquesta forma, junt amb la garantia de privacitat i confidencialitat, es podran evitar els danys que el contingut pogués realitzar a terceres persones.

Pel que fa a l'estratègia de negociació, partim de la consideració que el diari ha d'entendre's com multisignificant, en la mitjana en què la seva lectura no produeix el mateix impacte en els lectors, o en lectures realitzades en contexts i moments diferents. S'ha de reconèixer, per aquesta mateixa raó, que el pas que es produeix dels diaris a l'informe d'investigació, es realitza a través d'una selecció i interpretació de l'investigador o autor del document públic final. La selecció dels fragments literals que puguin contemplar-se en aquest document final no deixa de ser multisignificant. Així, l'investigador parteix d'un document personal privat per finalment elaborar un document públic dirigit a una o altra audiència. Ambdós, com a documents personals, es troben destinats a la interpretació que d'ells s'extregui, la qual variarà, segons Blumer (1982), d'acord amb la sensibilitat i experiència que sobre el tema es tingui.

> En un cert sentit, els documents humans serveixen al lector d'un informe el mateix que a un investigador, permetent-li familiaritzar-se més estretament amb el tipus d'experiència que està estudiant i formar-se una opinió sobre la naturalesa raonable de les interpretacions proposades. Malgrat tot, aquella opinió variarà segons el tipus de lector; aquells que tinguin facilitat per comprendre als éssers humans i posseeixin ja un profund coneixement de la gent que estudien, podran jutjar millor el tema que els que manquin d'això. És possible que solament el judici dels qui igualin o superin l'investigador en competència i familiaritat amb el tema, serà important en l'avaluació crítica d'un informe. D'altres lectors tindran que sotmetre el seu criteri, en una certa manera, a l'autoritat de l'anàlisi dels documents humans realitzats per l'investigador. (1982: 95)

Malgrat tot, qualsevol tipus d'interpretació no està exempt de manipulació. El diari, en utilitzar el paper en lloc de la paraula parlada, pot mantenir-se guardat, i serà possible la seva separació a través de l'espai i el temps respecte del seu autor, productor o usuari (5). En aquest cas, la seva utilització

durant la redacció de l'informe d'investigació, pot realitzar-se al marge de la interacció amb el subjecte "emic". Tal com ha descrit Hodder (1998), en tot tipus de document existeix sempre un continu estat de tensió entre el text i el context. Així, qualsevol narració que l'alumne expressa al diari, durant les situacions de classe, suposa una captació del passat per ser llegida posteriorment dins de la situació familiar del nostre present. El diari, o part d'ell, pot ser refusat, descartat o alterat, realitzant-se diferents usos al llarg del temps. L'investigador ha de ser conscient de la posició des de la qual pretén donar sentit a les experiències contingudes en els diaris, i això en la mesura en què, com qualsevol discurs, pot ser susceptible de manipulació i alteració. Amb vista a aquesta delimitació acostuma a ser aconsellable l'estratègia de negociació, que lluny de ser entesa com un intent per convèncer a l'alumne dels resultats de la investigació, ha d'observar-se com un respecte humil cap als seus comportaments i pensaments. Per això, la negociació pot servir per separar, de cara al lector, la interpretació que pot ser atribuïda als alumnes de què ha estat reconstruïda pel propi investigador.

Notes

(1) Vegi's MERCADÉ (1986).

(2) Encara que aquesta obra contempla la utilització de fins a cinc tipus de documents personals, la seva fama és especialment atribuïda a l'ús de les cartes i la història personal. L'obra narra la història de Wladek Wisniewki, un polonès emigrat als Estats Units. Per a la seva realització es va recórrer a la narració biogràfica del subjecte, encara que, amb la idea de poder fer teories com les pautes de socialització pròpies del món rural polonès, eren alterades en la nova societat nordamericana, es van utilitzar també cartes escrites entre membres de diferents famílies que vivien en un i altre país.

(3) Per a una comprensió de la repercussió que va arribar a tenir aquesta obra en aquells anys poden contemplar-se les pàgines 45-72 de l'obra de PLUMMER (1989). L'interaccionisme simbòlic va ser desenvolupat a la dècada de 1920 en el si de l'escola de Chicago, on l'obra esmentada va tenir un paper important.

(4) Durant aquest treball ens referim al diari com a document escrit que recull la subjectivitat del seu autor. No solament es rebutgen en la seva utilització els diaris de navegació, meteorològics, etcètera, que aporten poca informació per a un estudi escolar, sinó que ens apartem també, per a aquest cas, del diari utilitzat com a recurs didàctic, en el qual l'estudiant acostuma a realitzar les tasques i exercicis (normalment en període no lectiu), sobre el contingut acadèmic de la matèria escolar.

(5) Igual pot succeir amb el text transcrit d'una entrevista. Malgrat tot, s'ha d'advertir que en aquest últim cas partim ja d'una certa manipulació del transcriptor.

Bibliografia

BLUMER, H. (1982), *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y Método*. Barcelona: Hora (Edició original en anglès de 1969).

CLANDININ, D. J. i CONNELLY, F. M. (1998), Personal Experience methods. Dins N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pàg. 150-179), Tousand Oaks, Ca: Sage.

CUBERO, R. (1993), *Como trabajar con las ideas de los alumnos* (2a ed.). Sevilla: Díada.

DEL VILLAR, F. (1993), *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Tesi doctoral. Universidad de Granada.

– (1994), El diario de los profesores de Educación Física. Un instrumento de investigación y formación docente. *Revista Española de Educación Física y Deportes, 4,* 20-23.

DEYHLE, D. L.; HESS, G. A. i LECOMPTE, M. D. (1992), Approaching ethical issues for qualitative researchers in education. Dins M. D. LeCompte; W. L. Millroy & J. Preissle (eds), *The handbook of qualitative research in education* (pàg. 597-641), San Diego, Ca: Academic Press, Inc.

FRAILE, A. (1993), *Un modelo de formación permanente para el profesorado de educación física*. Tesi doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

HODDER, I. (1998), The interpretation of documents and material culture. Dins N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pàg. 110-129), Tousand Oaks, Ca: Sage.

KEMMIS, S. i MCTAGGART, R. (1988), *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

LINCOLN, Y. S. i GUBA, E. G. (1985), *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, Ca.: Sage.

MEDINA CASAUBÓN, J. (1995), *Influencia de un entrenamiento docente basado en el trabajo en grupo durante la formación inicial del profesorado de Educación Física. Un estudio preliminar*. Tesi doctoral. Universidad de Granada.

MERCADÉ, F. (1986), Metodología cualitativa e historias de vida. *Revista Internacional de Sociología, 44,* 3, 295-320.

PASCUAL BAÑOS, C. (1994), *Evaluación de un programa de educación física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión*. Tesi doctoral. Universidad de Valencia.

PLUMMER, K. (1989), *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid: Siglo XXI (Edició original en anglès de 1983).

PORLÁN, R. (1988), El pensamiento científico y pedagógico de maestros en formación. Dins R. Porlán; J. E. García i P. Cañal (comp.), *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. (pàg. 193-203), Sevilla: Díada.

PORLÁN, R. i MANTÍN, J. (1991), *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.

POZO, J. I. (1987), La historia se repite: Las concepciones espontáneas sobre el movimiento y la gravedad. *Infancia y Aprendizaje, 38,* 69-87.

– (1993), "Rosalía, los objetos y las personas". *Cognitiva, 5,1,* 61-64.

POZO, J. I.; DEL PUY, M.; SANZ, A. i LIMÓN, M. (1992), Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas. *Infancia y Aprendizaje, 57,* 3-22.

ROMERO, C. (1995), *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Tesi doctoral. Universidad de Granada.

SARABIA, B. (1985), Historias de vida. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas,* 29, 165-186.

SICILIA, A. (1997), Evolución del conocimiento escolar del estudiante de bachiller en educación física durante una actuación docente orientada hacia la autonomía de la enseñanza.

Un estudio de casos. Tesi doctoral. Universidad de Granada.

SOLTIS, J. F. (1990), The ethics of qualitative research. Dins E. W. Eisner i A. Peshkin (eds.), *Qualitative inquiry in education*. New York: Teachers College Press. .

WHITE, L. (1988), Redacción de diarios como parte del proceso de aprendizaje. Dins S. Kemmis i R. McTaggart (ed.), *Cómo planificar la investigación-acción* (pàg. 186-194), Barcelona: Laertes.

WOODS, P. (1992), Symbolic interactionism: theory and method. Dins M. D. LeCompte; W. L. Millroy i J. Preissle (ed.), *The handbook of qualitative research in education* (pàg. 337-404), San Diego, Ca: Academic Press, Inc.

YINGER, R. J. i CLARK, C. M. (1988), El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. Dins L. M. Villar Angulo (dir.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pàg. 197-224), Alcoy: Marfil.

ZABALZA, M. A. (1991), *Los diarios de clase. Documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: PPU.

ZABALZA, M. A.; MONTERO, L. i ÁLVAREZ, Q. (1986), Los diarios de los alumnos de magisterio en prácticas como instrumento de formación profesional. Dins L. M. Villar Angulo (coord.), *Pensamiento de profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

El contacontes com a proposta interdisciplinar per a Primària

Milagros Arteaga Checa
Professora Ajudant. Universidad de Jaén

María Luisa Zagalaz Sánchez
Catedràtica. Universidad de Jaén

Mar Cepero González
Professora Associada. Universidad de Jaén
Departament de Didàctica de l'expressió musical, plàstica i corporal. Àrea d'Expressió Corporal

Paraules clau
expressió, conte, interdisciplinar, currículum, Primària

Abstract

In this proposal, we use the story-teller as is suggested in the curriculum, to achieve a globalised piece of work which provides students with a significant learning of the contents of the different areas that the curriculum indicates for the primary stage.
It is proposed in such a say that there exists an implication on the part of the group of teachers in the process of elaboration achieving in this way greater student motivation in which the spirit of collaboration and co-operation is seen to be reflected in their teachers.
We offer a general view of the objectives that can be developed from a procedural, thematic and postural point of view. At the same time, we set out performance guide-lines in the intervention of the teachers group at the moment of application, considering for this the characteristics that the elements possess in the process of teaching and the methodological aspects to be taken into account when the story-teller has to act.
Evaluating this proposal in the physical education area, we shall give previous consideration to the story-teller application, and once these have been overcome, we can organise them in our sessions.

Resum

A la proposta que presentem, fem servir el "contacontes", tal i com es proposa en el disseny curricular, per tal d'aconseguir un treball globalitzat que procuri els alumnes un aprenentatge significatiu dels continguts de les diferents àrees que el currículum marca per a l'etapa de primària.
El plantejament es proposa de manera que existeixi una implicació per part del grup de professors en el procés d'elaboració, aconseguint d'aquesta manera una major motivació dels alumnes, que veuen reflectit en els seus educadors l'esperit de col·laboració i cooperació.
Oferim una visió general dels objectius que es poden desenvolupar des del pla procedimental, temàtic i actitudinal. Al mateix temps, marquem unes pautes d'actuació en la intervenció del grup de professors a l'hora d'aplicar-lo, tot considerant les característiques que tenen els elements que intervenen en el procés d'ensenyament i els aspectes metodològics a tenir en compte a l'hora d'aplicar el "contacontes".
Tot valorant aquesta proposta des de l'àrea d'educació física es donaran unes consideracions prèvies a l'aplicació del "contacontes" i un cop les hem superat les podem organitzar en les nostres sessions.

Introducció

El "contacontes" és una proposta metodològica que consisteix a representar un conte narrat que en la seva totalitat ha estat elaborat pels alumnes i orientat pel conjunt de professors. Amb aquest treball aconseguim que en l'etapa de primària el nen aconsegueixi tenir consciència del seu propi cos com espai de percepció pròpia que li possibiliti l'expressió i comunicació de forma intencional i creativa, tal i com ho manifesta el nostre sistema educatiu en aquesta etapa.
Amb el "contacontes" es pretén treballar principalment l'expressió corporal en l'etapa de primària. Volem escapar de les idees tecnicistes que no serien apropiades en el desenvolupament d'aquest tipus de continguts per a convertir aquesta activitat en una estratègia lúdica basada en la motivació i l'interès del nen, com a principals elements educatius, aconsellant l'acció com a element bàsic de l'aprenentatge i la globalització com a la metodologia més adient (Espinosa i Vidanes, 1991). Per això, interdisciplinitzarem les dife-

rents àrees del currículum, tot organitzant els continguts de manera que despertin l'interès i la motivació dels alumnes, i d'aquesta manera, a més de desenvolupar la capacitat expressiva, es podrà desenvolupar qualsevol contingut reflectit en el currículum d'aquesta etapa.

Com ens diuen Arteaga i altres (1997), per desenvolupar l'expressió corporal en primària, els jocs d'exploració del cos i de l'espai realitzats individualment i en grup, potencien el sentiment, acceptació i coneixement corporal necessaris per al desenvolupament de la sensibilitat, l'autoestima i la valoració de la configuració i funcionament del cos. A través del gest corporal, el nen expressa les seves emocions i vivències. Per al desenvolupament d'aquest tipus d'expressió, el nen explorarà i percebrà de forma autònoma les seves pròpies sensacions. Per al nen aquests tipus de propostes li proporcionen el plaer de la invenció vivenciada, són un mitjà d'exterioritzar la vida interior, al mateix temps que serveixen perquè els components del grup es coneguin, i permeten que el nen doni resposta a la realitat social a què pertany.

Igual que en la proposta que s'exposa en aquest article, podrien fer-se servir per a ensenyar intencions educatives similars moltes metodologies; però si considerem l'aprenentatge com un procés social i personal que el subjecte construeix en relacionar-se amb les persones i la cultura en què viu, l'educació hauria de ser entesa fonamentalment com un procés comunicatiu; per això, el més lògic és utilitzar mitjans que fomenten aquesta comunicació-aprenentatge. Valorar el procés educatiu d'aquesta manera requereix un principi metodològic que pot crear situacions que afavoreixin la interacció professor-alumne, aspecte de gran rellevància per tal d'afavorir un clima estimulant i favorable per al desenvolupament dels aprenentatges. Per tant, amb aquesta activitat es persegueix desenvolupar el seu interès i respecta en tot moment la seva forma de veure el món, alhora que es desenvolupa el diàleg entre ells. D'aquesta manera, el professor els proposa, d'una manera atractiva, crear alguna cosa amb una finalitat i utilitat clares.

En resum, amb el "contacontes" l'objectiu és destacar la part positiva de l'aprenentatge significatiu i vivencial a través d'aquesta proposta principalment pràctica, en el desenvolupament de la qual hi ha lloc per a les aportacions de totes les persones que hi participen en la seva realització.

Objectius que es desenvolupen

Encara que amb aquesta activitat poden desenvolupar-se molts objectius marcats en l'etapa de primària, el que principalment anem a destacar per estar dins l'àrea d'educació física i estar relacionat directament amb el desenvolupament de la capacitat expressiva és el següent:

> "Utilitzar els recursos expressius del cos i el moviment per tal de comunicar sensacions, idees i estats d'ànim i comprendre missatges expressats d'aquesta manera."

Analitzar aquest objectiu permet reflexionar sobre les possibilitats i estratègies a seguir per treballar interdisciplinarment entre les àrees del currículum tot utilitzant sens cap mena de dubte l'activitat motriu com enllaç òptim amb la realitat del nen en aquestes edats. Segons el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), el procés d'ensenyament-aprenentatge ha de basar-se en un plantejament integrat; per això, a les àrees del currículum hi haurà línies de connexió, i s'establiran tres plans:

Pla procedimental

Es tracta d'interelacionar destreses de les diferents capacitats que desenvolupa cada àrea. Tot prenent la capacitat d'expressió i comunicació, interelacionaran les àrees que la desenvolupen en funció dels diferents tipus de codis: verbal, corporal, plàstic, lògic, etc. L'element globalitzador en l'àrea d'educació física consistirà en la bona capacitat de l'individu per a expressar-se i comunicar-se fent servir diferents codis; la capacitat de comunicar-se amb altres a través del llenguatge, l'activitat artística i la de moviment, etc.

Pla temàtic

La pròpia activitat a què ens referim, el "contacontes", independentment del centre d'interès triat en el conte (tema de què tracta), permet relacionar fàcilment i per ell mateix, la dramatització, destreses del llenguatge, l'educació artística i l'educació física.

Però serà a través d'aquest centre d'interès com aconseguirem la troballa entre les diferents àrees del currículum, tot permetent fer un desenvolupament de qualsevol altre contingut, fent servir aquest últim com a tema a desenvolupar en la representació del conte. Aquest tema triat podrà pertànyer a qualsevol àrea del currículum.

Pla actitudinal

"El contacontes" pot proporcionar-nos una forma ideal per a fomentar multitud d'actituds en el grup.

Tot considerant la proposta com una activitat que desenvolupa especialment la capacitat expressiva del nen, la influència que té sobre el desenvolupament de valors està en l'ajuda que proporciona al nen en el seu coneixement personal i en la socialització, a més de fomentar actituds d'autonomia progressiva i de confiança en les pròpies aportacions que fa cada subjecte, junt amb la cooperació i el respecte per les aportacions dels altres que es requereixen a l'hora de posar-la en pràctica. Amb la seva aplicació podem afirmar que en el pla actitudinal és enriquidora en un alt índex.

Com acabem d'esmentar, el pla actitudinal es pot veure desenvolupat de forma prioritària amb activitats que tinguin les característiques de la proposta que és objecte d'estudi en aquest article. En aquestes activitats es desenvolupa el coneixement personal del nen, acostant-lo a ell mateix i a les possibilitats de comunicar de tot el seu cos; es persegueix un procés de desinhibició personal i un coneixement expressiu-seg-

mentari adaptat en tots dos casos a les circumstàncies que marca l'entorn on es trobi el nen. Com l'activitat es realitza en grup, l'alumne desenvolupa la seva capacitat de sociabilització i, per tant, la comunicació interpersonal, tot proporcionant-lo una actitud més relaxada dins del col·lectiu que el permeti aprofundir cap a un tipus de comunicació introjectiva, deixant que es reflecteixin les seves manifestacions internes i personals de forma espontània.

Encara que ens hem referit principalment a l'àrea d'educació física, aquesta activitat té en cada una de les àrees en què intervé una importància tan rellevant com la importància que li doni el professor a cada objectiu que es pretén desenvolupar. Ha de quedar clar que no és principalment una activitat de l'àrea d'educació física, sinó que ha de partir-se d'una visió general i unificada de totes les matèries que hi intervenen.

Intervenció del grup de professors

Aquesta proposta ha de ser portada a Junta de Professors, on es proposarà i s'establirà el compromís de cada una de les àrees per a portar-la a terme. Un cop d'acord, els professors hauran de reflectir-lo en la seva programació d'aula, per temporalitzar-lo de forma conjunta durant el curs acadèmic. Caldran unes pautes a seguir per tots per tal que en cada assignatura es treballin, de forma paral·lela, els continguts necessaris que estiguin relacionats; i finalment, s'unificaran les diferents parts desenvolupades per cada una de les àrees, restant reflectida de forma global la proposta plantejada.

A més, cal que el conjunt de professors treballi com un equip. Ofereix grans possibilitats l'alumne, ja que la proposta li proporciona un alt grau de motivació en general, i en allò relacionat amb les diferents àrees en particular, augmenta el seu interès. Els propis professors es beneficien d'aquesta forma de treball, ja que milloren la seva formació i coneixements, i al mateix temps, l'alumne comprova la importància que té la cooperació i el treball col·lectiu, i això es veu reflectit en l'actuació dels seus professors.

Al mateix temps, aquest tipus d'activitats permetran al professor de conèixer de forma més propera als alumnes, tot establint amb ells una relació més propera, personal i directa respecte dels seus comportaments i actituds, i convertint el procés educatiu en un projecte compartit entre docents i alumnes en què es desenvolupen la capacitat cognitiva, expressiva, motriu i física, de forma conjunta.

El nombre de variables que intervenen en el contacontes necessita d'una contínua tasca col·lectiva, tant en el seu disseny com en la seva posada en pràctica, necessita la tasca conjunta dels professors vinculats a les diferents àrees implicades.

Característiques dels elements que intervenen en el procés d'ensenyament

Amb relació a la proposta que plantegem, desenvolupem els elements que la constitueixen:

Tècnica d'ensenyament

La proposta està orientada cap l'utilització d'una tècnica per indagació. Prèviament els alumnes hauran d'haver madurat, amb propostes menys exigents, que aquest tipus de tècnica d'ensenyament, ja que és necessari que es compleixi un procés de maduració. Amb aquest tipus de treball, qualsevol activitat que plantegem que sigui acceptada pels alumnes i a més hi participin, tindra una major resposta i col·laboració per part del grup. Per tal que això es compleixi, el col·lectiu de professors ha de proposar tasques que la seva execució sigui un repte. Actuaran estimulant suggerint, orientant, controlant, valorant, proposant altres solucions, dinamitzant i informant, des d'una actitud positiva, obrint noves possibilitats i basant-se en els processos d'ensenyament-aprenentatge però serà l'alumne el protagonista de l'acció.

Interacció socioafectiva

Ja que l'aprenentatge és considerat un procés social i personal que es construeix –si s'entén l'educació com un procés de comunicació– es considerarà important la interacció social i del llenguatge per a l'aprenentatge dels individus, tot considerant l'escola com un context organitzat de relacions comunicatives.

Segons el tipus d'activitat que es realitzi, la interacció socioafectiva en l'aprenentatge serà major o menor. La proposta de què és objecte aquest article propicia en gran mesura les relacions socioafectives tant entre els alumnes amb el grup de professors, com entre els mateixos alumnes, perquè interelaciona les diferents àrees en un procés comunicatiu amb diferents tipus de missatges. Tot realitzant aquest tipus d'activitat creem ambients que afavoreixen el coneixement personal i la socialització, tot propiciant el desenvolupament dels aprenentatges i creant vincles positius entre els alumnes a través d'una interacció solidària i cooperativa.

Interacció d'organització i control

En general l'organització en cada una de les àrees es configurarà formant diferents grups que estaran dirigits per un coordinador i que, alhora, treballaran de manera autònoma a la resta de grups establerts en aquesta àrea. Aquests grups hauran de seguir les consignes que temporalment els proporcioni el professor i aportaran periòdicament el treball realitzat fins aquest moment. En el "contacontes" és imprescindible que intervinguin i participin tots els alumnes de la classe en elaborar les parts a desenvolupar per cada àrea.

En les àrees actuaran unes abans que d'altres, ja que hi ha parts de l'activitat que són prèvies per desenvolupar les parts següents (l'elaboració del conte), encara que, en molts casos vàries àrees actuen alhora, tot complementant-se entre si (assaig de personatges, elaboració de vestuari, decorats, danses, etc.).

A més d'aquesta organització general, de forma particular cada professor programa els continguts propis de la seva assignatura, tot establint una organització de la classe en què s'atorguen els rols que acomplirà cada alumne atenent a les seves individualitats.

Periòdicament, els professors de les diferents àrees es reuniran; els coordinadors dels grups de treball ho faran igualment i d'aquesta manera, es posaran en comú les aportacions i imprevistos portats a terme fins al moment.

Aspectes metodològics a l'hora d'aplicar el contacontes

D'entre tot el grup es triarà un tema que serà l'epicentre sobre el qual s'estructuri tota l'activitat. La temàtica pot tenir caràcter lliure, o bé ajustar-se als continguts d'alguna de les matèries o temes transversals. A manera d'exemple, podran assenyalar-se *"els artistes"*, *"els exploradors"*, *"el bosc"*, *"els esportistes"*, etc. L'elecció es realitzarà per part dels alumnes, encara que el professor pot donar consignes, i a partir d'aquesta proposta inicial d'un dels professors, els alumnes construeixen tot el treball amb un tema proper al que correspon en aquest moment amb els continguts que rep en aquesta àrea en concret.

A partir d'aquest moment, cada una de les àrees treballarà i crearà la part que tingui assignada per crear el "contacontes". L'assignació dependrà de l'afinitat de l'àrea amb les diferents parts a desenvolupar per a la seva elaboració. Aquestes parts són les següents:

- Triar el tema.
- Redactar el conte i distribuir els personatges.
- Triar la música dels balls que es realitzaran en el conte.
- Fabricar els decorats.
- Confeccionar el vestuari.
- Preparar els balls.
- Triar músiques de fons.
- Assajar el conte.

Per tal de coordinar aquest procés, cal que els professors mantinguin reunions periòdiques que els permetin valorar el treball realitzat respecte del que van programar prèviament. D'aquesta manera podran organitzar-se i ajustar-se als plans previstos.

Intervenció des de l'àrea d'Educació Física

Consideracions prèvies a l'aplicació del "contacontes"

El "contacontes" consisteix a representar un conte narrat que ha estat elaborat, en la seva totalitat, pels alumnes.

Per introduir aquest treball de desenvolupament expressiu dins de la nostra àrea, prèviament es realitzaran sessions en què s'incloguin diferents activitats relacionades amb la representació, la improvisació, els gestos i les danses. Es realitzaran utilitzant la major gamma possible de recursos expressius.

Un cop que l'alumne es troba familiaritzat amb aquestes propostes s'augmentarà la responsabilitat que aquest haurà de tenir en les futures activitats. Aquestes activitats es caracteritzaran per un increment de la implicació de l'alumne, i, per tant, per un augment de la responsabilitat que aquest ha d'assumir-ne. Les propostes s'aniran estructurant conforme avancem fins conformar la proposta interdisciplinar del "contacontes".

El "contacontes" en les nostres sessions

Quan l'alumne ha madurat en aquest tipus de treball amb les propostes realitzades en sessions prèvies a aquesta activitat, s'inicia el procés d'elaboració del "contacontes" en la part que correspon a l'àrea d'educació física.

Les funcions que es desenvoluparien dins de la nostra àrea serien:

- Elaborar petites danses que s'inclouran en diferents parts del "contacontes". Es reflectiran en el guió i caracteritzaran els personatges i situació en què es trobi el conte en el moment de realitzar-la.
- Elecció de la música de les danses i assaig d'aquestes.
- Assaig dels personatges tot seguint el guió, fent servir els diàlegs si s'han inclòs (pot narrar-los el narrador i els nens dramatitzar-los), els gestos i les postures dins de la pròpia representació, i les accions i moviments que hauran de realitzar per l'espai durant la narració del "contacontes".
- Es combinarà l'execució de les danses amb la representació de la part del conte en què estiguin immerses.
- Realitzarem assajos de tot el "contacontes" incloent-hi les danses en cada una de les parts.

Quan ens apropem a la representació final, dedicarem unes sessions a assajos generals. En elles detallarem l'organització i distribució definitives, de manera que puguem controlar la música i la parada i desparada de decorats i vestuari.

Hem d'assenyalar que el grau de desenvolupament que li vulguem imprimir a aquesta activitat, dependrà del temps disponible, del grau d'implicació de les diferents àrees i dels objectius que es pretenguin aconseguir. Amb això volem manifestar que la proposta és altament flexible a les necessitats que en cada moment tingui el docent.

Bibliografia

ARTEAGA, M., VICIANA, V., CONDE, J. (1997). *Desarrollo de la expresividad corporal. Tratamiento globalizador de los contenidos de representación*. Barcelona. INDE.

BOSSU, H. & CHALAGUIER, C. (1987). *La expresión corporal. Método y práctica*. Barcelona. Martínez Roca.

CASTAÑER, M & CAMERINO, O. (1991). *La educación física en la enseñanza primaria*. Barcelona. INDE.

– (1992). *Unidades didácticas para primaria* I. Barcelona. INDE.

CHAVARRIA, X. (1993). *La educación física en la enseñanza primaria: del diseño curricular base a la programación de las sesiones*. Barcelona. Paidotribo.

DELGADO, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la educación física. Propuesta*

para una reforma de la enseñanza. Granada. Universidad de Granada.

DÍAZ, J. (1994). *El currículum de la educación física en la reforma educativa*. Barcelona. INDE.

DIVERSOS AUTORS (1993). *La educación física en primaria; reforma*. Vol. I. Barcelona. Paidotribo.

– *La educación física en primaria; reforma* Vol. II. Barcelona. Paidotribo.

– *Fundamentos de educación física para enseñanza primaria*. Vol. I. Barcelona. INDE.

– *Fundamentos de educación física para enseñanza primaria*. Vol. II. Barcelona. INDE.

– *Colección de materiales curriculares básicos para la educación primaria en Andalucía*. Sevilla. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Toms 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12.

ESPINOSA, A & VIDANES, J. (1991). *La nueva ordenación de la educación Infantil*. Madrid. Escuela Española.

GARCÍA, A., POMARES, C., SERRANO, M. (1992). *La educación física en educación primaria I*. Documentos para la reforma núm. 16. Madrid. Alhambra Logman.

– (1993). *La educación física en educación primaria II*. Documentos para la reforma núm. 17. Madrid. Alhambra Logman.

GRONDONA, L. & DÍAZ, N. (1989). *Expresión corporal. Su enfoque didáctico*. Buenos Aires. Nuevo Extremo.

MOTOS, T. (1985). *Juegos y experiencias de expresión corporal*. Barcelona. Humanitas.

SCHINCA, M. (1988). *Expresión corporal*. Madrid. Escuela Española.

SEFCHOVICH, G. & WAISBURD, G. (1992). *Expresión corporal y creatividad*. Mèxic. Trillas.

TORRESCUSA, L.C. *et al.* (1993). *Educación Física. 1.er ciclo de educación primaria*. Libro del profesor. Saragossa. Edelvives.

– (1993). *Educación Física. 2.º ciclo de educación primaria*. Libro del profesor. Saragossa. Edelvives.

– (1994). *Educación Física. 3.er ciclo de educación primaria*. Libro del profesor. Saragossa. Edelvives.

TORRESCUSA, L.C. & COTERÓN, F.J. (1996). *Educación Física. 1º Secundaria*. Libro del profesor. Saragossa. Edelvives.

VICIANA, G. & ARTEAGA, M. (1997). *Las actividades coreográficas en la escuela*. Barcelona. INDE.

Reflexions sobre l'aprenentatge motor

Javier Aguirre Zabaleta

Doctor en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport.
Professor de la Universidad Pública de Navarra.
Àrea d'Educació Física i Esportiva

Paraules clau

motricitat, cinestèsia, receptors, àmbit motor, llindar d'aprenentatge

Abstract

Human beings are born to develop in different facets of life. Movements is an important part of the conducts that a person permanently shows in his life of social relationships. But the richness of movement is not given to us at birth. At that moment there exists a genetic potential that, for the fact of being human, can be developed. So that this is produced, one will need a progressive process of stimulation of a different organic substrata capable of developing motor functions. Learning is a neural process. Motor manifestation is the expression of this process produced in the cortical areas of this motricity. When the conditions of the child's motor performance are produced in ideal conditions, with appropriate frequency, intensity and length of time, the result will be adequate or, on the other hand, deficient. Our approach to the components of the motor fields give us a performance guide and a model to be used as a reference for study.

Resum

L'ésser humà neix per desenvolupar-se en diferents facetes de la vida. El moviment és una part important de les conductes que la persona manifesta de forma permanent a la seva vida de relació social. Però la riquesa de moviments no ve donada en la concepció. En aquest moment existeix un potencial genètic que pel fet de ser humans podrà desenvolupar. Perquè això es produeixi, necessitarà d'un procés progressiu d'estimulació de diferents substrats orgànics capaços de desenvolupar unes funcions motrius. L'aprenentatge és un procés neural. La manifestació motriu és l'expressió d'aquest procés produït en les àrees corticals de la motricitat. Quan les condicions d'actuació motriu del nen es donin en condicions ideals, amb la freqüència, la intensitat i la durada adients, el resultat serà adequat o pel contrari deficient. El nostre enfocament sobre els components de l'àmbit motor ens dóna una guia d'actuació i un model com a referència d'estudi.

Reflexions sobre l'aprenentatge motor

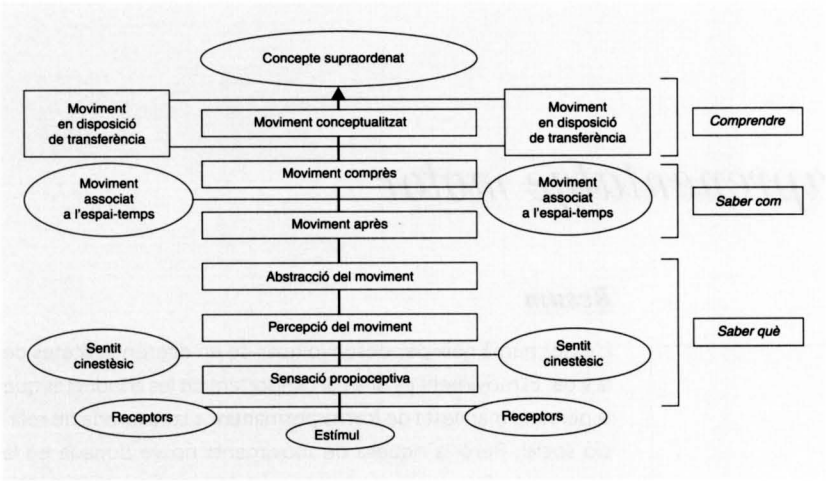
L'aprenentatge ha estat definit com "el procés neural intern que se suposa té lloc sempre que es manifesta un canvi en el rendiment no degut al creixement vegetatiu ni a la fatiga" (Knapp 1981, pàg. 19).

Podem considerar l'aprenentatge com un canvi produït en el rendiment de manera més o menys permanent que guarda relació amb l'experiència i que exclou les variacions degudes a la maduració o degeneració, i a alteracions en els òrgans receptors o executors.

Oxendine defineix l'aprenentatge com: "el procés pel qual la conducta és desenvolupada o alterada a través de la pràctica o l'experiència".

L'aprenentatge motor és un tipus d'aprenentatge com l'intel·lectual que permet un increment en el rendiment motor gràcies a la pràctica, a l'experiència i a la percepció que n'obtenim.

Sobre aquestes definicions ens podem preguntar: Què entenem per aprenentatge motor? Si considerem que l'aprenentatge és un procés neural i que alhora significa un canvi evolutiu del rendiment, provocat per la pràctica i l'experiència, hem de reflexionar sobre aquests criteris que acabem d'exposar.



Esquema 1. Procés d'assimilació del moviment.

1r. Com el sistema nerviós de l'ésser humà intervé en el procés neuromotriu de l'aprenentatge.
2n. Què entenem per canvi evolutiu del rendiment motriu.
3r. Com analitzem aquesta responsabilitat derivada de la pràctica i l'experiència.

El sentit cinestèsic

El primer punt ens porta a estudiar la motricitat des del sentit cinestèsic, és a dir des de la propioceptivitat. En aquest apartat centrem el nostre estudi en:

a) Els receptors propioceptius profunds com són: els receptors musculars, tendinosos, articulars i receptors laberíntics.
b) El sistema aferent, que s'encarrega de portar l'estímul des del receptor fins els centres reguladors del sistema nerviós central. Per una banda la part aferent del sistema nerviós perifèric i per l'altra les vies aferents del sistema nerviós central. És de destacar en aquesta funció el sistema activador reticular ascendent. La formació reticular del tronc cerebral funciona com un sistema activador reticular ascendent.

Les vies sensitives clàssiques constitueixen un sistema específic de projecció talàmic que correspon a impulsos aferents, organitzats topogràficament, per a rebre els estímuls visuals, auditius i somestèsics. Les vies sensitives somestèsiques formen el lemnisc mitjà i es connecten en el tàlem ventrolateral abans d'acabar en la circumvolució postcentral de l'escorça (Leukel 1983, pàg. 475).

Les vies sensitives corresponents al sistema límbic comencen amb el sistema específic de projecció talàmic, que envia colaterals cap als nuclis difusos anterior i mitjà del tàlem. Aquests nuclis, alhora, envien fibres als ganglis basals i a àmplies àrees corticals, incloent-hi les àrees sensitives secundàries. L'efecte del sistema difús de projecció talàmic sobre les àrees sensitives secundàries, en particular, pot servir com a mecanisme d'atenció selectiva. **Certes cèl·lules de les àrees de l'atenció selectiva poden estar actives només quan estem atenent a la corresponent aferència específica sensorial.** Això constitueix un mecanisme d'atenció específic. Aquest és l'efecte que té l'estat motivacional (Leukel, 1983). Quan considerem que una tasca és atractiva i l'alumne la realitza de manera concentrada estem aconseguint que els relès aferents estiguin en connexió activa per tal d'enviar les sensacions fins el cervell i allà processar sobre els nivells adquirits amb anterioritat. A partir d'aquesta activació la motricitat podrà ser integrada cap a la comprensió de l'experiència i a la interpretació útil d'aquesta. Amb aquestes premisses podem arribar al que tant busquem com és l'aprenentatge significatiu.

Aquesta funció de l'hipocamp ens permet comprendre que el component emocional no està sobreafegit, i que les actituds positives com estat emotiu afavoridor per a l'aprenentatge és un dels elements d'integració sensorial fonamental. Si alhora l'hipocamp és l'òrgan subcortical que relaciona la situació actual amb les experiències viscudes, comprendrem que és molt important la seva funció també en el moviment, ja que ens permet establir nous aprenentatges sobre la base dels ja adquirits.

La relació entre el sistema límbic, com a sistema emotiu, i el neocòrtex prefrontal o sistema cognitiu, units per una xarxa de canals d'intercomunicació és de gran importància. Se sap que el sistema límbic dóna un colorit emocional i que la seva influència sobre l'escorça prefrontal modifica les percepcions, i crea una estructura emocional cognitiva (Miguel Martínez, 1993).

Gràcies a les connexions entre el còrtex prefrontal i el sistema límbic, el nostre sistema central elabora també estratègies emocionals. Cela Conde (1990) planteja que en determinades circumstàncies les "ressonàncies" van més enllà del còrtex frontal –fins al sistema límbic– de manera que podem dir que l'estat emocional contribueix a l'evolució. Aquesta funció d'evolució, susceptible de reconèixer una harmonia interior entre diverses representacions pot ser interpretada amb un sistema de plaer o un sistema d'alarma.

L'esquema núm. 1 recull alguns passos que permeten la comprensió sobre el procés de percepció i assimilació del moviment. De què depèn l'arribada de la percepció del moviment a centres superiors del sistema nerviós?

Considerarem una seqüència de factors que intervenen en l'activitat motriu:

a) L'estímul arriba des dels receptors propioceptius (receptors musculars, tendinosos, articulars, laberíntics, tàctils) fins

als centres superiors del sistema nerviós central.

b) La sensació que provoca aquest estímul per a acceptar-lo o rebutjar-lo.

c) La percepció rebuda en els centres superiors del sistema nerviós, dependent de les aferències del sentit cinestèsic i els receptors especials del moviment.

d) L'abstracció d'aquests moviments en les àrees d'aprenentatge motriu per utilitzar-lo en successives actuacions.

e) L'aprenentatge i fixació de l'acte o acció realitzada.

f) La significació i comprensió del moviment per associar-lo a l'espai-temps.

g) La conceptualització del moviment i la seva disponibilitat per a transferir-lo a altres conceptes i principis.

h) Conceptualitzar de forma supraordenada les accions que realitzem en la mesura que no són útils per al desenvolupament de la nostra tasca social, cultural i humana.

La tècnica dels moviments específics, habilitats esportives, o simplement moviments de l'infant, sorgeixen com a conseqüència de l'assimilació, automatització i ajustaments a la situació del moment, d'un determinat estereotip dinàmic.

Les informacions propioceptives, a diferència de les informacions exteroceptives, són de conscienciació optativa. Per tant, cal realitzar un esforç en la concentració, una atenció específica, per a permetre el seu processament cortical, amb la finalitat de convertir-se en percepcions vertaderes (Le Boulch, 1991). L'activació de la funció propioceptiva ens possibilita la percepció del nostre cos. La presa de consciència és la base del sistema d'aprenentatge. Freud arriba a comparar la consciència com un òrgan intern dels sentits. La seva teoria ha contribuït a fer-nos considerar l'"inconscient" com un sistema dinàmic en activitat contínua. Aquesta activitat dinàmica és la que pretenem encaminar cap a una activitat conscient. La nostra investigació està encaminada a reclamar a la consciència voluntària com a guia de l'acció del subjecte. Segons diu Piaget (1985), la presa de consciència d'un esquema d'acció transforma aquest en un concepte, ja que aquesta presa de consciència consisteix essencialment en una conceptualització. La qüestió del funcionament neurològic consisteix en què la consciència sigui el resultat d'un continu confrontament categorial del funcionament de dos tipus d'organització nerviosa. D'una banda una impulsora cap a l'acció i intervenció, i de l'altra, una consciència reguladora, conscient de l'acció present, que la superposa o constitueix sobre la base de l'experiència anterior i que alhora és camí del projecte de futur.

D'aquesta forma, durant l'execució del moviment, les sensacions propioceptives, visuals, auditives o cinestèsiques aporten una informació a partir de la qual és possible corregir o modificar el moviment.

La nostra manera d'implicar l'aprenentatge a la consciència motora està basada en els següents punts:

a) El moviment a realitzar ha d'estar en el nivell d'actuació motriu de l'alumne.

b) L'edat d'adquirir un moviment nou hem de considerar-la com a fonamental per a proposar-li al nen accions encaminades cap a aquest patró motor.

c) L'acció a realitzar, en concordància amb l'edat ens donarà la significativitat.

d) L'adaptació del medi junt amb la significativitat, ens possibilita l'enriquiment motivacional.

e) La presentació de nous moviments junt amb la motivació ens portarà a l'enriquiment i afiançament dels patrons motrius.

f) El desig d'aprendre porta a la creativitat i investigació sobre nous moviments que permeten reforçar els patrons motors bàsics.

El nen es mou impulsat per instints, impulsos sensorials o per una consciència primària. La nostra intenció està en aprofitar aquest impuls interior, que tot nen manifesta en la seva activitat motriu i que l'organisme assimila gràcies a les possibilitats sensoriomotrius. Però arribats a l'edat escolar, Educació infantil, considerem que la consciència voluntària ha de regir els actes motors en el treball del programa escolar.

Des d'aquesta orientació de consciència voluntària el nen aprendrà a realitzar tasques noves, amb dificultat acord al seu nivell, tot enfrontant-se a problemes amb aplicació de l'esforç que, alhora, el fa fort en la seva actitud, autoestima i personalitat.

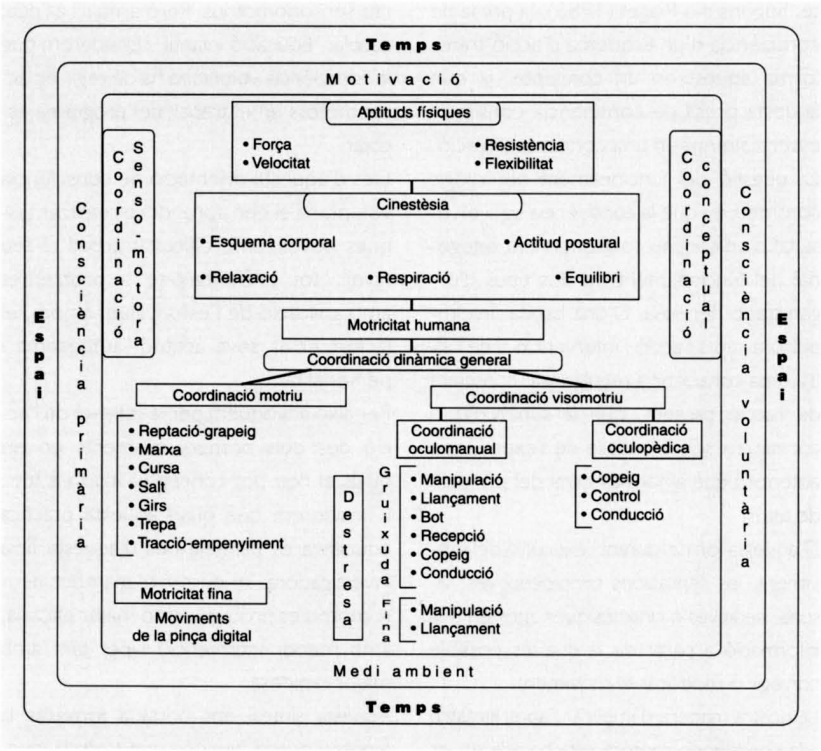
Per això advoquem per la reflexió de l'acció des dels primers moments en els quals el nen pot conceptualitzar els fets. Considerem que quan aquesta pràctica educativa es planteja des d'aquesta línia investigadora, el desenvolupament neuromotriu es produeix amb major eficàcia, amb menor intervenció i per tant amb major rapidesa.

Aquesta síntesi ens porta a formular la hipòtesi que la persona que treballa involucrant la seva consciència voluntària millora el seu desenvolupament neuromotriu, base i fonament de la seva manifestació motriu.

Des del paradigma teòric de l'àmbit motor

Però l'anàlisi de la motricitat ha d'organitzar-se de manera clara i concreta, de tal manera que en cada moment sapiguem situar-nos en el punt de trobament amb la realitat del treball. Igual que en altres àrees necessitem un marc guia que ens porti cap als objectius que desitgem, en l'àrea motriu no pot ser diferent. Per això confeccionem un mapa amb els components de l'àmbit motor que ens permet delimitar conceptes epistemològics propis d'aquest estudi (Aguirre-Garrote, 1994).

L'esquema 2 ens mostra els components de la motricitat ordenats per blocs, amb una visió de conceptes, que ens serveix, igualment per a estudiar, amb una organització precisa, el punt segon anteriorment esmentat, és a dir el canvi evolutiu del rendiment motriu.



Esquema 2. Mapa dels components de l'àmbit motor.

L'esquema o mapa ens agrupa els components de la motricitat en tres blocs diferenciats. Adaptat, d'Aguirre-Garrote, 1994:

- Les aptituds físiques. El funcionament fisiològic no es pot treure del conjunt funcional creient que no afecten en certes edats. Ha passat una etapa en què els especialistes de l'educació física consideraven que els factors fisiològics eren els més importants de la seva tasca educativa, altres corrents psicomotors han vingut a dir que només la motricitat neurològica té efecte vàlid en l'educació motriu. El model proposat en el nostre estudi ens porta a considerar les respostes motrius de forma integral. Considerem el rol existent entre els processos cognitius, la seva organització, control i necessitat funcional energètica pròpia de tota activitat de vida. Podem considerar que compromís fisiològic no és un problema d'aprenentatge, però si tenim en compte aquest factor podem trobar en certes ocasions un component limitador dels aprenentatges neuromotrius.
- La cinestèsia. (Derivada de Kinestesia) Kines igual a moviment; estètica igual a sentiment. La cinestèsia és el moviment sentit, conscient i interioritzat que permet un millor aprofitament del treball. Aquest apartat agrupa als components que es desenvolupen a través de la propiocepció, com són: l'esquema corporal, la lateralitat, l'equilibri, la relaxació, la respiració, l'actitud postural, etc. Són els components motrius que podem desenvolupar amb la interiorització, tot sentint el nostre cos en el seu control de "com som" i "com estem" en cada moment, sigui en moviment o en repòs. Perquè en definitiva, com s'estructura l'esquema corporal i l'organització dinàmica del nostre organisme?
- La coordinació dinàmica general, l'estudiem sobre la teoria del procés neurològic i l'observació de la manifestació motriu. La paraula coordinació implica un determinat ordre en l'acció motora i és alhora una manifestació de la intel·ligència motriu. Un bon nivell de coordinació motriu depèn del grau de desenvolupament del sistema nerviós central, de la pràctica realitzada en diferents activitats motrius i de l'assimilació d'aquestes vivències motrius que estarà en funció de la intel·ligència motriu de l'individu. "La coordinació motriu és l'ordenament, l'organització d'accions motores en direcció a un objectiu determinat i la manifestació de la ideació motriu".

La coordinació motriu és l'expressió màxima de la conducta neuromuscular, perquè hi confluexen: els factors de la motricitat que requereixen la utilització de substàncies energètiques (aptituds físiques), els factors de la propiocepció del sentit cinestèsic (aptituds perceptives) i en darrer grau la manifestació motriu, producte del patró motor. La coordinació visomotriu interelaciona l'ordenació de l'activitat neuromuscular, la percepció exteroceptiva i el domini de l'espai exterior.

Sobre aquesta organització dels components de l'àmbit motor tenim la guia de la manifestació motriu, necessària per a l'estudi de l'aprenentatge que el nen aconsegueix gràcies a la gravació i encunyament en els seus circuits neuronals del còrtex cerebral.

Emmarcació de la motricitat en l'espai i en el temps

Però aquesta organització dels components de l'àmbit motor no podia quedar fora de l'emmarcament de l'espai i el temps. Nosaltres vivim en un espai i en un temps alhora. Tot moviment és realitzat en un espai i en un temps inqüestionablement; nosaltres som espai i tenim un espai interior que hem de comprendre. Dins de la nostra funció docent tenim una preocupació per la percepció espacial i temporal. Res millor que el moviment per a desenvolupar aquestes percepcions. És evident que el sentit de la

vista s'encarrega fonamentalment de la percepció de l'espai, però també el sentit cinestèsic. Com a prova d'això tenim les persones cegues amb una percepció espacial ben desenvolupada, gràcies al sentit cinestèsic; el mateix podem dir del sentit de l'oïda amb relació a l'estructuració del temps, però el sentit cinestèsic també hi intervé.

Tota la conducta motriu de la persona humana està immersa en l'espai i el temps. Emmarcada d'alguna manera per aquests conceptes inseparables de l'acció motriu. L'espai i el temps no són motòrics, però la motricitat no és possible fora d'ells.

L'espai no és una realitat per si mateixa, és una experiència mateixa de l'home. La física defineix l'espai com "la relació que existeix entre la posició dels cossos". L'experimentació d'aquesta relació va configurant el nostre concepte de l'espai; concepte intuïtiu que es forma mentre anem descobrint el que ens envolta; l'àmbit en què estan i hi viuen els éssers creats.

Nosaltres i el que ens envolta: altres persones, éssers i objectes, estem immersos en aquest àmbit. Descobrir el que ens envolta, experimentar la relació entre els cossos, suposa un diàleg de l'individu amb els altres individus i amb els objectes.

Respecte de cada un de nosaltres tot el que ens envolta constitueix l'espai exterior. Però no es pot concebre l'espai exterior sense un altre d'interior. Tots tenim, paral·lelament a l'experiència de l'espai exterior, aquesta altra percepció del nostre espai interior, que és aquell que es va estructurant gràcies al nostre sentit cinestèsic i capacitat cerebral. La referència contínua entre l'un i l'altre conforma el concepte global de l'espai.

Però el nostre concepte intuïtiu de l'espai, basat en la nostra experiència vital, és dinàmic. Per això la sensació que tenim de l'espai en la nostra infància és molt diferent a la que tenim quan som adults. Per arribar d'un punt a un altre en cursa o caminant, necessitem un nombre determinat de gambades; aquest és diferent segons l'època de la nostra vida. Per tant podem dir que no és possible l'ajustament de la concepció de l'espai sense el pas del temps i sense l'evolució de la nostra percepció, basada fonamentalment en el nostre esquema corporal estructurat.

L'estudi del desenvolupament del coneixement humà sobre el temps acompleix un paper important en qualsevol consideració general sobre el desenvolupament perceptiu i cognitiu ja que, com diu Belén Bueno (1993), el temps és una propietat omnipresent de l'experiència sensorial ja que és informació. A més, el temps és fonamental en la vida humana ja que sense l'experiència del temps no coneixeríem el significat de la vida. Piaget el 1954 va considerar que l'espai junt amb el temps era fonamental en l'experiència mental dels nens, on el període sensoriomotor és d'importància bàsica per a la construcció de les primeres estructures i per a la construcció de les primeres relacions temporals dels moviments coordinats.

El desenvolupament de la perspectiva temporal està determinat per les nocions del passat, present i futur. Belén Bueno (1993) planteja unes característiques clau entre les quals inclou: *a*) la seqüenciació temporal de dos successos, l'un en relació amb l'altre; *b*) el passat i el futur com a categories mútuament exclusives; c) el doble significat del present com a punt de referència i com a categoria d'experiència que es pot expandir; *d*) els límits canviants entre el passat, present i futur; *f*) la necessitat de descentrar-se i de considerar un temps de referència diferent del propi present immediat d'un mateix.

En qualsevol dels punts tractats hi ha relacions que el vinculen amb la motricitat. Els conceptes de la propiocepció es vinculen amb l'espai interior, i fins i tot amb la relació dels bioritmes corporals. Els aspectes de la coordinació dinàmica general integren el concepte temporal de contracció, descontracció i el concepte espacial de l'amplitud del moviment. La coordinació visomotriu porta implícit els aspectes de la coordinació dinàmica general i els factors espacials de l'objecte amb el qual operem. En aquestes anàlisis de la motricitat i els seus components, els factors de velocitat, ordenació seqüencial, durada i successió ens porten a l'estructuració del temps; mentre que l'orientació espacial, les trajectòries i les distàncies seran pròpies del component espacial (Aguirre-Garrote, 1994).

És per això que el mapa dels components de l'àmbit motor l'emmarquem dins dels conceptes espai-temps ja que qualsevol moviment que desitgem realitzar, sempre estarà immers en aquests paràmetres, i no es pot concebre fora d'ells.

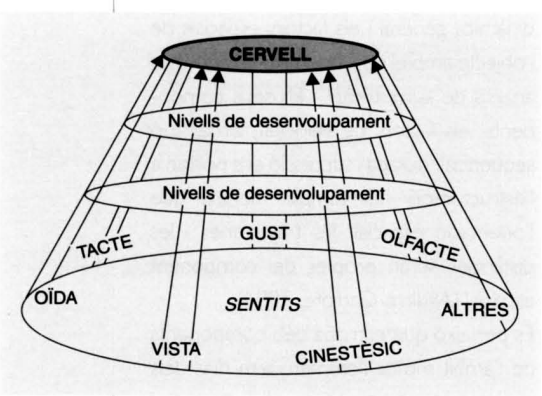
Malgrat aquests criteris anotats en relació amb la motricitat i el desenvolupament espaciotemporal no hem trobat estudis que defineixen com es desenvolupa la percepció espaciotemporal; i els investigadors s'han vist obligats a adoptar un acostament descriptiu per a comprendre les característiques bàsiques de l'espai-temps.

Els sentits en la nostra actuació

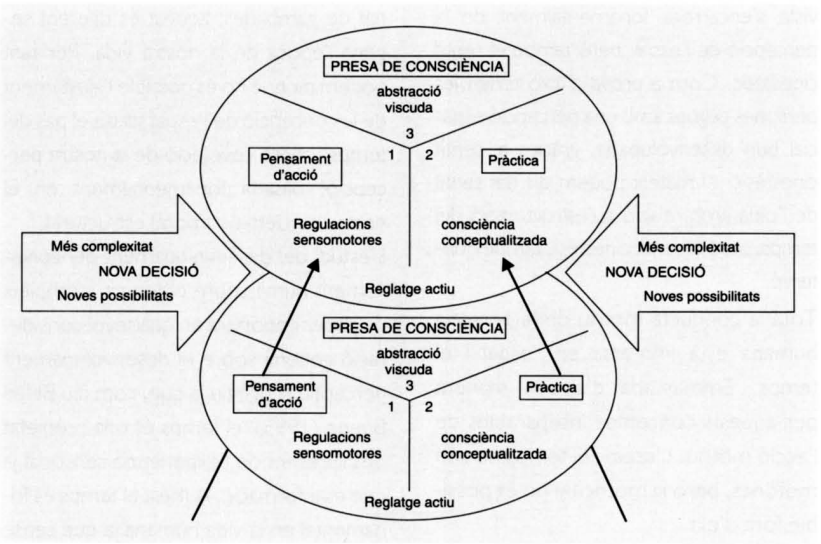
Tot aquest criteri organitzatiu enllaça amb el paradigma sistèmic que vol estudiar l'ésser humà des d'una visió bio-psico-sociocultural. Quatre adjectius evolucionats compaginadament. Perquè en definitiva, entenem que són els sentits els que exerceixen de suport en l'evolució del comportament humà, o el que és el mateix a l'evolució de les funcions mentals, interpretatives i d'execució.

Per això integrem el sentit cinestèsic com a un suport, que junt amb els altres sentits permet que el cervell evolucioni en capacitat funcional.

I dins de l'actuació del sentit cinestèsic, valorem el nivell d'estimulació que suposa l'exercici físic com a funció propioceptiva. És a dir, el llindar d'actuació que té per a percebre una acció i ajustat a aquest nivell d'aptitud proposa actuacions motrius que portin el nen al progrés en el seu patrimoni motriu (esquema 3).



Esquema 3. Els sentits: suport de l'evolució del cervell.



Esquema 4. L'actuació sobre el llindar d'aprenentatge permet nous nivells motrius d'assimilació.

Llindar d'actuació

Respectant els conceptes bàsics que han d'estar presents en la situació educativa, i que són exposats en el Disseny curricular base, dels principis d'intervenció educativa, que tot i estar referits a l'Etapa d'Educació Primària, creiem vàlids per altres etapes. Aquests principis són:

- L'alumne aprèn a partir del seu nivell de desenvolupament, per la qual cosa els continguts no poden estar per sobre del seu nivell.
- L'aprenentatge, perquè sigui de veritat, ha de ser significatiu per a l'alumne.
- Aprendre a aprendre és el més significatiu per a l'alumne. Descobrir per un mateix és font d'enormes dosis de reforç per a seguir treballant i aprenent. L'autonomia que proclama Mosston no és més que arribar a descobrir aprenentatges significatius per un mateix.
- Avançar en el procés d'aprenentatge és anar modificant els esquemes de coneixement per altres de més elevats i complexos, que no és més que continuar evolucionant segons el procés evolutiu humà: del global a l'analític i del senzill al complex.
- L'alumne és el protagonista del seu aprenentatge, és ell qui ha d'aprendre; per tant, és ell qui ha de treballar. El professor és qui ha de saber proposar els continguts precisos i adequats a cada edat.

Aquestes orientacions ens portaran a completar el punt tercer: com analitzem la responsabilitat entre la pràctica i l'experiència. Vygotski (1995) l'anomena zona de desenvolupament pròxim, i afegeix que per tal que l'aprenentatge generi desenvolupament ha de situar-se en la zona de llindar o desenvolupament pròxim.

La relació entre la teoria i la pràctica

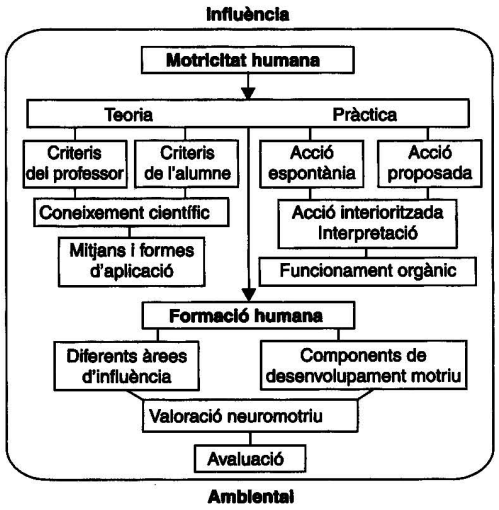
Per tant veiem que per a l'estudi de la motricitat en el camp de la docència hem de partir d'una part eminentment teòrica i una altra, inevitablement pràctica. La teoria sense pràctica pot arribar a ser demagògia, i la pràctica sense teoria incongruència.

I és que la teoria ens porta a elaborar un projecte encaminat a aconseguir uns objectius apropiats a l'edat de l'alumne. Aquesta teoria està condicionada pels coneixements del professor i pels criteris de l'alumne. Aquests criteris condicionaran i modificaran els mitjans d'aplicació per a activar i estimular el desenvolupament motriu gràcies al coneixement científic.

Per altra banda, la pràctica la considerem inevitable, ja que sense ella no hi ha evolució possible. L'activitat motriu pot venir des d'una acció espontània o des d'una acció de proposta. En qualsevol cas és important que es produeixi una acció interioritzada, que porti al funcionament orgànic en l'expressió completa i màxima dimensió biològica.

L'esquema 5 ens dóna una visió relacionada entre la teoria i la pràctica. Així trobem per una banda els criteris teòrics propis del professor i de l'alumne. El professor necessita criteris sobre la forma d'actuació i la forma d'organització, per a transmetre l'alumne i ajudar a què els criteris de l'alumne s'enriqueixin. L'alumne necessita conceptualitzar els processos vivenciats. Tant l'acció espontània com l'acció sobre propostes pot ser interioritzada i interpretada. La sintonia entre els desitjos de l'alumne i les possibilitats que li ofereix el medi condicionaran l'evolució del subjecte. Els mitjans i formes d'aplicació condicionaran el funcionament orgànic general i específic de cada sistema.

La teoria unida a la pràctica ens condiciona la influència sobre diferents àrees del comportament humà. En la pràctica de la motricitat cerquem el desenvolupament dels components de la motricitat, dins d'un fun-



Esquema 5. Teoria i pràctica.

cionament orgànic general i una evolució neuromotriu pròpia per tal d'aconseguir el nivell òptim d'actuació.

En l'àmbit educatiu aquesta evolució pot ser valorada i contrastada amb diferents etapes de l'alumne o amb paràmetres propis de l'edat. Això ens serveix com a recurs per a obtenir una avaluació de la nostra tasca educativa-formativa, i en diferents nivells de l'àmbit educatiu, com recolzament per a l'avaluació pròpia de l'alumne.

Bibliografia

ADAMS, J. A. (1971). "A closed-loop teory of motor learning", en *Journal of Motor Behavior*, 3, pàg.111-150.

AGUIRRE ZABALETA, J. (1990). "La coordinación motriz humana", revista *Huarte de San Juan*, núm. 2, Escuela del Profesorado de E.G.B. Pamplona.

AGUIRRE, J. GARROTE, N. (1994). *La Educación Física en Primaria*, Saragossa, Edelvives.

AJURIAGUERRA, J. (1983) [1973]. *Manual de psiquiatría infantil*, Barcelona. Ed. Masson, 4a ed.

ASENSIO, J. M.ª (1986). *Biología, educación y comportamiento*, Barcelona, C.E.A.C.

AUSUBEL, D. (1983) [1970]. *El desarrollo infantil*. Barcelona, Paidós.

BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1990). *Evaluar en Educación Física*, Barcelona, Inde.

BUENO, M.ª B. (1993). "El desarrollo del conocimiento humano sobre el tiempo", a *Rev. Infancia y Aprendizaje*, 61, 2, pàg. 9-54.

CELA CONDE, C. i MARTY, G. (1990). "El ciudadano Fodor no existe. Estructura y función de los procesos cognitivos", a Rev. *Psicothema*, vol. 3, núm. 1, pàg. 231-241.

CHATILLON, F. J. y BALDY, R. (1994). *Performance motrice et dèveloppement moteur, les liens au dèveloppement cognitif*. Jeune Equipe de Psychologie du développement cognitif (JE 155), Université Paul-Valéry (Montpellier III), route de Mende, BP 5043, 34032 Monpellier Cedex. Revista *Enfance* núms. 2-3, pàg. 299 a 319.

CRATTY, B. (1982) [1978]. *Desarrollo perceptual y motor en los niños*, Barcelona, Paidós.

DOMAN, G. (1996) [1988]. *How to teach your baby to be physically superb*, Second printing, The Better Baby Press, Philadelphia U.S.A., Second Printing, 1991. Traduït amb el títol "Cómo enseñar a su bebé a ser físicamente excelente". Ed. Diana, Mèxic.

GARCÍA HOZ, V. (1974) [1960]. *Principios de pedagogía sistemática*, Madrid, Rialp.

HOUSSAY, B. A. (1972) [1945]. *Fisiología humana,* 4a ed. Buenos Aires, Ateneo.

KNAPP, B. (1981) [1963]. *La habilidad en el deporte,* Valladolid, Miñón.

KOVACS, F. M. (1991 y 1993). *Neurobiología y educación temprana*. I Congreso Internacional de Educación Temprana. Vitoria, desembre 1991. III Congreso Internacional de Educación Infantil, Oviedo, desembre de 1993.

LAWTHER, J. (1983) [1968]. *El aprendizaje de las habilidades motoras*, Barcelona, Paidós.

LE BOULCH, J. (1991). *El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor*, Barcelona, Paidós.

LEUKEL, F. (1983). *Introducción a la psicología fisiológica*. Barcelona, Herder.

LURIA, A. (1979). *Las funciones psíquicas superiores y su organización cerebral*. Barcelona, Ed. Fontanella.

MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, M. (1993). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Barcelona, Gedisa.

PIAGET, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchatel et Paris, Delachaux & Niestlé. (Trad. cast.: *El nacimiento de la inteligencia del niño*, Madrid, Aguilar, 1969.)

– (1985) [1974]. *La toma de conciencia*, Madrid, Morata, 3a ed.

POPPER, K y ECCLES, J. (1993) [1977]. *El yo y su cerebro*. 2a ed., Barcelona, Ed. Labor.

RUBINSTEIN, S. L. (1977). *Principios de psicología general*. Mèxic, Grijalbo.

UNIVERSIDAD DE CAEN (1981) [1962]. *Introducción a Wallon. Wallon y la psicomotricidad*. Vol I. *Laboratoire de Psycho-Pedagogie*, Universidad de CAEN. Barcelona, Médico y Técnica S.A.

VARELA, F. (1992). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana,* Barcelona, Gedisa.

VYGOTSKI, L. S. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica, 3a ed.

Imatges del cos invertit en "L'acrobatie et les acrobates" (1903) de G. Strehly

María Paz Brozas Polo
Professora de Gimàstica Artística i Pedagogia de l'activitat física
INEF de Castilla y León

Miguel Vicente Pedraz
Professor de Teoria i Història de l'Activitat Física
INEF de Castilla y León

Paraules clau
acrobàcia inversió corporal, imatges, circ

Abstract

"L'acrobatie et les acrobats" written by G. Strehly and published in Paris for the first time in 1903 constitutes a valuable historical reference that, looked at from a theatrical or circus perspective, enriches the understanding of acrobatie evolution in all aspects of its development. Corporal inversion, acrobatic indication for excellence, is at the same time symbol of social subversion and cultural progress, representing the rigour and multiplicity of the technique, and at the same time is an expression of an eccentric aesthetics based on risk and originality. Therefore, in this article we take pleasure in following the different acrobatic images of Strehly, static or in motion, individual or in group, at floor level or on pieces of apparatus, in which the upside down body is prevalent.

Resum

L'acrobatie et les acrobates, escrita per G. Strehly i editada a París per primera vegada el 1903 constitueix un valuós referent històric que, concebut des d'una perspectiva teatral o circense, enriqueix la comprensió de l'evolució de l'acrobàcia en tots els seus àmbits de desenvolupament.

La inversió corporal, indicador acrobàtic per excel·lència, és alhora símbol de subversió social i de progrés cultural, representa el rigor i la multiplicitat de la tècnica i no deixa de situar-nos en una estètica excèntrica basada en el risc i l'originalitat.

Per això, en aquest article ens delectem a recórrer les diferents imatges acrobàtiques de Strehly, tant estàtiques com dinàmiques, individuals o grupals, en el terra o sobre aparells, en què prevaleix el cos invertit.

Introducció

L'acrobatie et les acrobates, escrit a París a començaments d'aquest segle, sintetitza l'abast i el desenvolupament de l'acrobàcia en el segle XIX i ens orienta en la comprensió del moment present. El text consta de vint-i-un capítols, dels quals quinze es dediquen a les diferents especialitats que s'exhibien en els teatres: equilibris sobre mans, dislocacions, salts, piràmides i salts en columna, acrobàcia de tapís, anelles, barres i trapezi, equilibri aeris, trinca i jocs icaris, jocs japonesos, acrobàcia eqüestre, ciclisme acrobàtic, malabarismes i pantomimes. El desenvolupament de l'acrobàcia en la segona meitat del segle XIX, es manifesta sobretot en el sorgiment de noves especialitats i en la diversificació de les ja existents. Aquest és el cas de l'acrobàcia eqüestre, del trapezi volant, dels jocs icaris, així com de l'acrobàcia de terra:

> "L'art de l'acrobàcia es desenvolupa i, sobretot, es diversifica. (...)La gimnàstica acrobàtica es fusiona amb l'equitació artística i d'aquesta fusió neix el circ modern. (...) Léotard atorga l'art acrobàtic una direcció completament nova i original amb la invenció dels giravolts en els trapezis (...) en l'acrobàcia eqüestre s'augmenta la dificultat amb la supressió de la plataforma (...) s'inventen els jocs icaris (...). Per altra part, dels salts acrobàtics combinats amb el treball de piràmides han sortit els acròbates de tapís. Gràcies a una especialització més intel·ligent i precoç de les aptituds físiques s'ha arribat a un grau de virtuosisme que semblava inaccessible" (Strehly, G. 1977, *L'acrobatie et les acrobates*. Ed. Zlatin, París, pàg. 38).

D'altra banda, apareixen referències als campionats de gimnàstica i a les habilitats dels gimnastes de competició; s'esmenta, per exemple, el campionat internacional de Vincennes celebrat el 1900 (1), que posa de manifest un intercanvi de coneixements en els diferents àmbits en què es manifesta l'acrobàcia: en la gimnàstica educativa-recreativa, en la incipient competició esportiva i en les arts escèniques. Respecte d'això, la relació entre la pràctica acrobàtica que es desenvolupa en el circ, l'educació física i les pràctiques dels anomenats posteriorment esports acrobàtics és una relació complexa tal com hi manifesten Pozzo, T. i Studeny, C. (1987, 22-59) ja que des del punt de vista merament tècnic sembla que es va produir un clar enriquiment mutu; tanmateix, des del punt de vista de la valoració social i dels procediments d'institucionalització, es podria parlar de certa lluita o resistències dels acròbates davant la reglamentació esportiva així com de cert rebuig per part de la institució educativa per incloure en el currículum escolar la pràctica acrobàtica, clarament vinculada a un sector marginal de la població.

L'obra de Strehly, G. constitueix, en aquest sentit, una defensa solitària però convençuda i intencional d'una pràctica al voltant de la qual esgrimeix tot tipus d'arguments i valoracions positives.

Quant a les múltiples formes del cos invertit, del qual ens ocupem específicament en aquest article, l'obra de Strehly ofereix un panorama de l'acrobàcia circense en què la inversió adquireix particular importància dins d'aquesta eclosió de diversitat. Encara que el tractat inclou la perspectiva històrica, tot partint de les formes acrobàtiques més antigues incloent-hi figures i textos sobre èpoques anteriors, exhibeix el moment –finals del XIX– jactant-se d'un nivell tècnic i artístic insòlits.

La inversió en equilibris i salts

La inversió corporal es manifesta doblement en l'acrobàcia estàtica i dinàmica, o dit d'una altra manera, en les figures en què predomina el manteniment d'una posició –equilibris invertits– i en les figures d'agilitat motriu –salts amb girs–.

Els equilibris sobre mans

El símbol de la inversió corporal el constitueix, sens dubte, l'equilibri invertit sobre les mans, el "*moviment que consisteix en subjectar-se verticalment sobre les mans, amb les cames a l'aire.*" (Strehly, G. o.c., pàg. 78) (vegi's figura 1).

Es tracta d'un gest molt recomanat, a partir del qual es construïen gran part de les composicions acrobàtiques. El conjunt dels equilibris invertits sobre les mans es classifica en l'obra de Strehly, a partir de les tres fases amb què descriu el moviment –ascens, manteniment i descens–. Així, en funció de les formes d'ascens a la posició s'assenyalen algunes varietats a partir de les diferències entre l'equilibri des de l'impuls amb una cama, l'ascens agrupat (vegi's figura 2), l'ascens de força anomenat avui dia *olímpic* (vegi's figura 3) i l'ascens en planxa (vegi's figura 4).

Per la seva banda, en funció de la col·locació i de l'activitat que es realitzi durant el manteniment de la posició invertida es descriuen variants com l'acostament de les mans, canvis en la posició de les cames i en l'alienació amb el tronc com *l'equilibri dret* (vegi's figura 5), l'*equilibri dislocat* o *planxa dorsal* (vegi's figura 6), *la bandera*, etc., desplaçaments, saltirons, passos ballats, ascensos i descensos, valsos, etc. Una alternativa curiosa consisteix a realitzar l'equilibri sobre les mans amb un pes penjat de la boca, cosa que segons l'autor, exigeix més esforç per als braços però menys des del punt de vista de l'equilibri, en descendre el centre de gravetat (vegi's figura 7).

També assenyala la possibilitat d'augmentar la dificultat amb l'equilibri sobre una mà, tot alternant dreta a esquerra (vegi's figura 8). A partir d'aquesta variant van sorgir evolucions *extraordinàries* com el descens a esquadra sobre el colze i des d'aquí ascens de nou a la vertical.

Altre grup proper el constitueixen els equilibris sobre el cap com, per exemple, l'equilibri sobre perxa sostinguda per portor (vegi's figura 9) o sobre barra de trapezi (vegi's figura 10) i l'equilibri cap-cap. Per últim, s'hauria d'incloure el grup de les dislocacions enrera fins al recolzament de mans, conegudes avui com a *ponts* (vegi's figura 11), combinat freqüentment amb l'equilibri vertical de mans:

> "El treball de la dislocació enrera és generalment apreciat. En veritat, la flexibilitat de ronyons, com ho he indicat anteriorment, és un dels exercicis que, junt amb l'equilibri de mans, forma la base de l'educació acrobàtica. Quan no és portada a l'excés, aquesta actitud no té res de perjudicial i pot contribuir, si no s'abusa, a donar un excel·lent manteniment del pit." (Strehly, G. o.c. pàg. 100)

Els salts acrobàtics

El pas per la inversió corporal de forma dinàmica i veloç té lloc en el grup que Strehly anomena salts acrobàtics. D'aquesta manera, distingeix entre els *salts naturals* i els *salts artificials* o *acrobàtics* en què el cos de l'acròbata gira en l'eix transversal passant d'una manera a l'altra per la posició bocaterrosa:

> "Però el vertader salt de circ, el que captiva i sedueix al públic, és el salt artificial o salt acrobàtic. Afegiria que, com a gimnàstica, és més eficaç que l'altre, ja que necessita el recolzament de mans en moltes figures i fa treballar la part superior del cos tant com la inferior" (Strehly, G. o.c. pàg. 115).

Del repertori de salts amb inversió corporal que descriu Strehly –vint salts–, s'ha de destacar el conjunt dels mortals –1r, 2n, 3r, 4t, 5è, 6è, 7è, 16è, 17è i 18è–, el de salts amb suport de mans –8è, 9è, 10è, 11è, 12è, 13è, 14è i 15è– i, per altra part, els salts en inversió des de gran altura –19è i 20è–:

1r .*Saut périlleux en arrière simple* –mortal enrera agrupat– (figura 12).

2n *Saut périlleux en arrière tracassé* –mortal enrera amb desplaçament endavant–.
3r *Saut périlleux en arrière cambré* –mortal enrera planxat– (figura 13).
4t *Saut périlleux en avant ou casse-cou simple* –mortal endavant–.
5è *Saut périlleux en avant plané* –mortal endavant planxat–.
6è *Saut arabe* –mortal lateral– (figura 14).
7è *Saut périlleux en demi-pirouette ou pirouette entière* –mortal amb pirueta–.
8è *Saut de singe ou flip-flap* –flic-flac– (figura 16).
9è *Saut de carpe* –gandul–.
10è *Courbette* –corbeta–.
11è *Saut de lion* –colom (2)– (figura 17).
12è *Saut de lion cambré* –colom pont–.
13è *Saut de lion sur une main* –colom d'una mà–.
14è *Saut de nuque* –colom de nuca o pallasso–.
15è *Rondade* –rondada o roda (3)–.
16è *Rigodon* –mortal enrera des de mans enllaçades de portor–.
17è *Twist* (4) (figura 15).
18è *Saut à la banquette* –mortal amb plataforma de mans–.
19è *Saut plongeant en arrière avec les tables* –mortal enrera des d'inversió en altura sobre taules–.
20è *Saut de plonguer* –salt invertit des de trapezi a xarxa amb caiguda d'esquena–.

Equilibris i salts en grup: columnes, piràmides i elements de tapís

La segona de les manifestacions de la inversió corporal és la que es refereix a les formes grupals en què es constitueixen parelles, trios o grups més nombrosos i es produeix inversió corporal. Respecte d'això, Strehly es refereix a les habilitats acrobàtiques dels *atletes de tapís* així com a les construccions en *columnes o piràmides*.
Del treball dels atletes de tapís, un treball fonamentalment de força entre portor i àgil es recullen els següents exemples de figures:

- Salt des d'altura del portor amb l'àgil en equilibri invertit de mans (vegi's figura 18).
- Creu de ferro o suport invertit de mans amb braços separats sobre portor (vegi's figura 19).
- Ascensos simultanis de cara o d'esquena per pujar a l'equilibri invertit de mans sobre mans del portor (vegi's figura 20).
- Inversió d'àgil sobre suport invertit de portor (vegi's figura 21).

Respecte d'això, l'escala és un accessori emprat freqüentment pels atletes del tapís per la qual hi pugen i baixen tot mantenint diverses posicions invertides. Una combinació particular descrita per Strehly és la de dos escales mòbils i un trapezi al mig (vegi's figura 7).
Per la seva banda, en el grup de les anomenades *columnes*, la inversió corporal es produeix a partir del treball en parella i s'augmenta progressivament l'altura i el nombre de participants. Entre les figures de trios hi destaquen les següents:

- L'ascens des del terra al suport invertit a partir de l'agafada de mans sobre el segon portor (vegi's figura 22).
- *La columna deslligada*: amb mortal endavant del segon portor i mortal enrera del terra (vegi's figura 23).
- *La columna trencada* (inclinada): els tres es deixen anar cap endavant i en el moment en què arriben a terra se separen els uns dels altres i acaben amb un colom de nuca. Aquesta mateixa columna també es realitzava cap enrera, amb mitja cabriola prèvia al suport. Una altra variant és la reconstitució de la columna trencada amb pas pel suport invertit.

La inversió en els diferents aparells

Els aparells ofereixen noves imatges d'inversió gràcies a l'increment de la varietat en els suports i a les possibilitats de vol i alçada.

Les anelles

Els exercicis i números d'anelles, tal com es descriu en el text es caracteritzen per un requeriment fonamentalment de força, amb un marcat caràcter estàtic: *no comporta ni salts ni impulsos, no ofereix cap perill, es realitza prop del terra, i no requereix altra qualitat que una gran força de braços i espatlles en relació amb els membres inferiors*. Tanmateix, encara que no apareix cap exemple com a il·lustració, Strehly reconeix que *l'equilibri* en les anelles pot tornar-se més interessant tot imprimint a les cordes un moviment d'oscil·lació (5).
D'altra banda, es pot realitzar de forma individual o en grup. Individualment, s'assembla massa a una classe de *gimnàstica d'aparells*, ja que en total, es redueix a quatre figures, de les quatre dos són posicions invertides: la dominació, les planxes, l'equilibri invertit i la creu de ferro (Crist). Quan els anellistes s'agrupen, el més freqüent és que ho facin en trios amb la qual cosa s'augmenten les probabilitats de combinació de les figures (vegi's figura 24).
L'equilibri en les anelles, tal com es descriu, és molt diferent de l'equilibri sobre un pla, perquè els braços estan enganxats entre les cordes i les espatlles recolzades contra elles, la conservació de l'equilibri resulta alhora més còmoda i més *pesada: vull dir que exigeix menys ciència i més esforç muscular* (vegi's figura 25).

El trapezi

Dels dos tipus fonamentals de trapezi, el trapezi fix i el trapezi volant, és aquest últim el que acapara l'atenció de Strehly, fascinat per l'invent i els assoliments de Léotard a partir de les innovacions del qual es produeix un gran desenvolupament de l'acrobàcia aèria (6).
En el trapezi volant tenen lloc dos tipus diferents d'inversió, la de cos de l'àgil que passa d'un trapezi a un altre amb diferents passis aeris i la del cos del portor, quan es col·loca en suspensió invertida en trapezi "mascle" per a rebre amb els braços l'àgil que volteja:



Figura 1.



Figura 2.

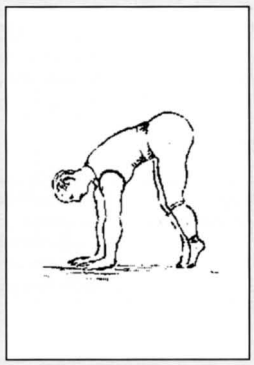


Figura 3.

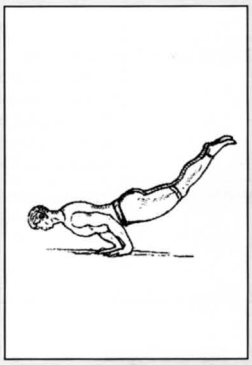


Figura 4.

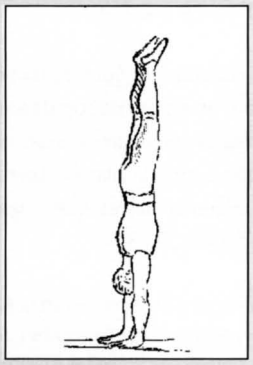


Figura 5.

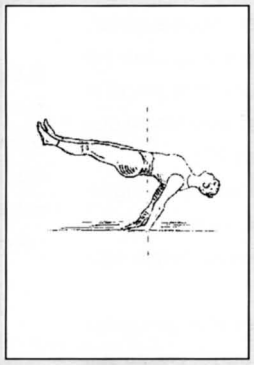


Figura 6.

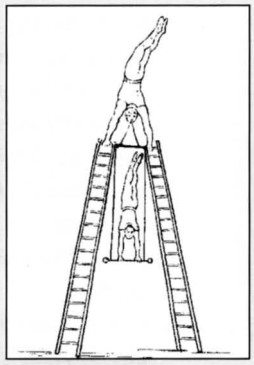


Figura 7.

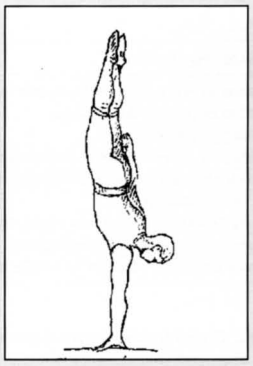


Figura 8.

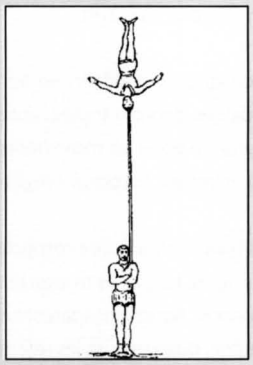


Figura 9.

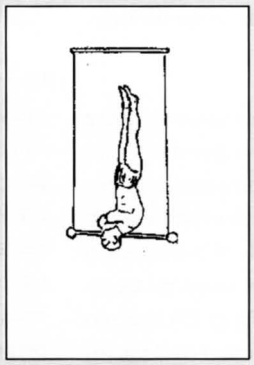


Figura 10.

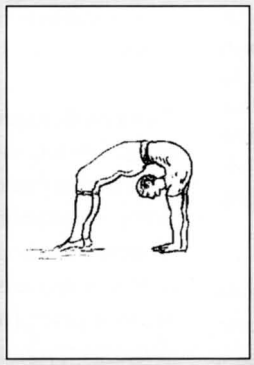


Figura 11.



Figura 12.

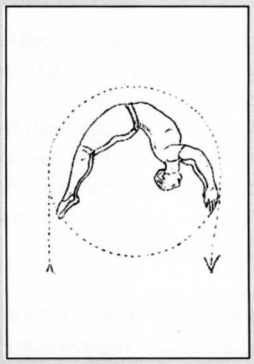


Figura 13.

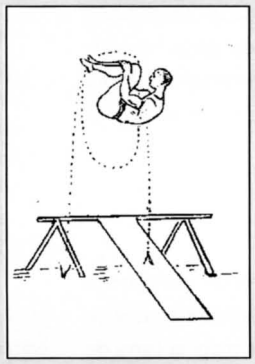


Figura 14.

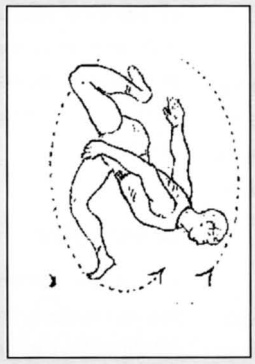


Figura 15.

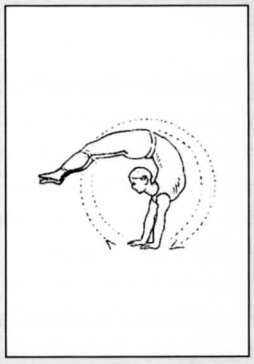


Figura 16.

	ORDINARIS	EXTRAORDINARIS
SENSE INVERSIÓ	*Passe simple* *Passe demi-pirouette* 180º *Passe en sirène* *Passe en planche* *Passe en pointes de pieds* *Passe debout* –dret–	*Passe en sursaut* –de tigre– *Pirouette*: 360º, 540º, 720º
AMB INVERSIÓ	*Passe en jarrets* –de sofrages– *Passe en saut prieleux* –mortal enrera–	*Cassecou en arrière* –mortal endavant vol enrera– *Cassecou en avant* –mortal endavant vol endavant– *Double saut périlleux* –doble mortal–

Quadre 1. Passis en trapezi.

SENSE INVERSIÓ	*Passe debout* –dret–
AMB INVERSIÓ	*Passe en pointes de pieds* –de plantes– *Passe en jarrets* –de sofrages– *Passe en casse-cou* *Passe en saut de Blavette* (contratigre [7]) *Passe glissée dans les reins* (amollada amb mitja cabriola) *Passe en saut périlleux* –de mortal enrera– Idem *retourné* –de mortal enrera amb 180º– Passi mortal enrera de la 1a a la 3a barra

Quadre 2. Exercicis sobre barres dobles i triples.

> "L'àgil, en lloc de passar d'un trapezi a l'altre, s'agafa als canells d'un segon gimnasta enganxat a la barra d'un trapezi en oscil·lació. El trapezi del portor és més curt que el de l'àgil, de manera que els braços estesos del primer estan just al nivell de la barra de l'altre trapezi" (Strehly, G. o.c. pàg. 193).

Quant a les formes en què el portor es pot suspendre del trapezi, Strehly mostra quatre possibilitats en cada una de les quals a més de la descripció de la posició, trobem referències estètiques, advertències i recomanacions:

1. *La suspensió pels turmells*: consisteix a enganxar entre la barra i les cordes els turmells amb els peus en supinació. Es descriu com a posició *natural* i de gran efecte visual però, a més, com la més *dolorosa* (vegi's figura 26).
2. *La suspensió a l'anglesa*: amb les cuixes enganxades a les cordes i la barra sobre els genolls. Es considera la menys elegant i la que més disminueix la longitud des de la barra a les mans del portor, però també com la més segura perquè actua com un nus, quant més pes té el portor als braços, més difícil li resulta deixar-se anar (vegi's figura 27).
3. *La suspensió simple en les sofrages*: es defensa com la més elegant i natural però alhora més perillosa (vegi's figura 28).
4. *La suspensió a través d'enganxades des dels botins a la barra*: encara que reconeix l'efecte i els avantatges la critica per considerar-la un engany respecte de les altres formes de suspensió invertida.

D'altra banda, quant a la inversió dinàmica de l'àgil i en relació amb el repertori de les passades d'un trapezi a l'altre proposats per Strehly, s'ha d'assenyalar la importància de les passades amb *mortals*. A la classificació de Strehly apareixen dos nivells de passades, els ordinaris (vegi's figura 29), que són els que ja va proposar Léotard en el seu repertori i els extraordinaris, de creació més recent i amb un grau major de dificultat. En els segons predomina el grup dels mortals: el doble mortal enrera d'escapada, i el mortal endavant, tant de vol enrera (vegi's figura 30) com de vol endavant, com s'indica en el quadre 1.

La barra fixa

El desenvolupament acrobàtic de la barra fixa, es produeix en el moment en què se substitueix la barra de ferro per la barra de fusta buida amb filferro –a França el 1868–, i quan s'introdueixen les cordes que regulen l'elasticitat i la vibració de l'aparell per augmentar l'impuls del gimnasta (Strehly, G. o.c. pàg. 212).

Strehly associa també aquests fets amb les possibilitats sorgides a partir del *molí*, element en què es representa la inversió dinàmica d'aquest aparell (vegi's figura 31).

> "Consisteix, com ningú ignora, en girar al voltant de la barra amb el cos i els braços perfectament estesos, descrivint un gran cercle del qual la barra és el centre i el cos és el radi i els peus descriuen la circumferència" (Strehly, G. o.c. pàg. 215).

El molí es considera el punt de partida de les inversions en els girs de sortida així com de les amollades que es produeixen, no només en relació amb la mateixa barra sinó entre les diferents barres que s'associen –vegint-se figures 32 i 33–:

> "El molí va ser l'últim crit de l'art fa 40 anys (...) El molí és pel que comencen avui els barristes professionals, seguit d'una escapada en doble mortal, moviment del que d'antuvi no se sospitava la possibilitat." (Strehly, G., o.c., pàg. 214).

Els exercicis que es realitzen en les anomenades barres dobles i triples, consisteixen en la gran majoria en moviments amb pas per la inversió corporal (vegi's quadre 2).

Per la seva banda, en allò que respecta a les barres paral·leles, tot just es troben descripcions d'exercicis. Aquest fet apareix justificat pel propi autor, quan exposa les referències a la popularitat i al valor d'un aparell excessivament conegut:

> "Es presten a sèries d'exercicis molt interessants i es practiquen amb gust i èxit per totes les societats de gimnàstica (...) D'aquí que, sens dubte, han anat desapareixent del repertori dels circs. Els artistes han hagut de renunciar a un aparell en què es veien igualats i fins i tot superats pels afeccionats" (Strehly, G. o.c., pàg. 208).

En la mida en què es busquen uns artístics extraquotidians es van crear nous aparells o noves possibilitats espacials amb aquests

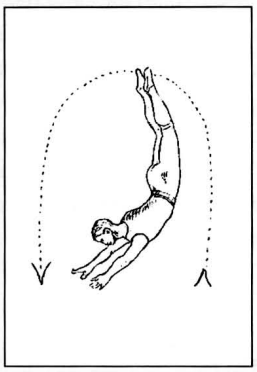


Figura 17.

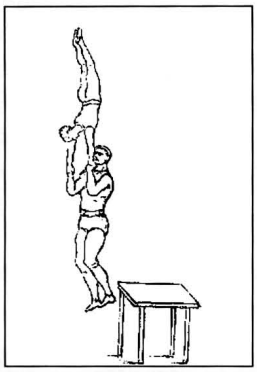


Figura 18.

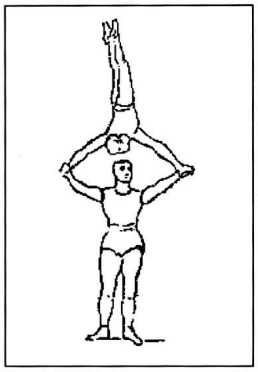


Figura 19.

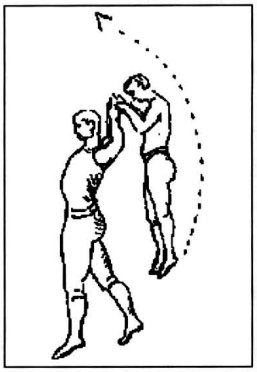


Figura 20.

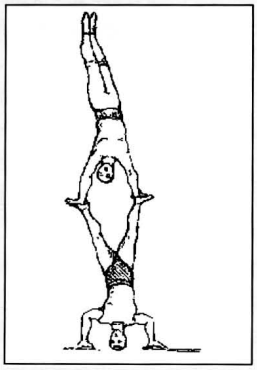


Figura 21.

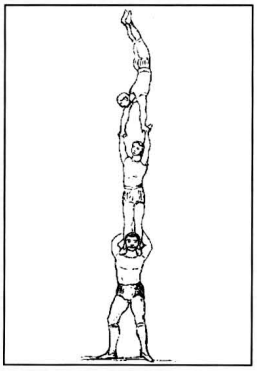


Figura 22.

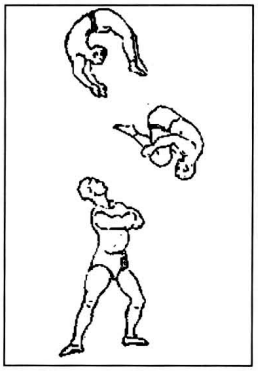


Figura 23.

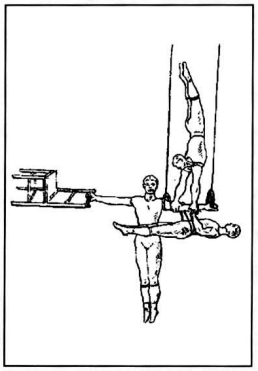


Figura 24.

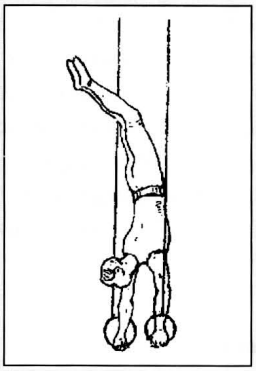


Figura 25.

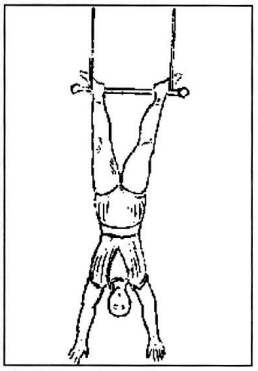


Figura 26.

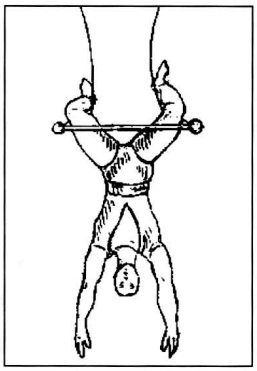


Figura 27.

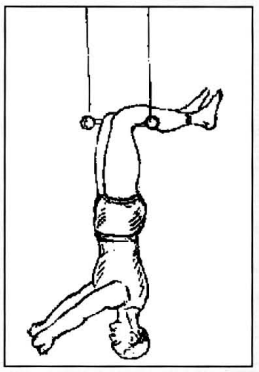


Figura 28.

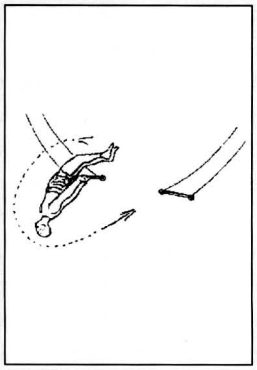


Figura 29.

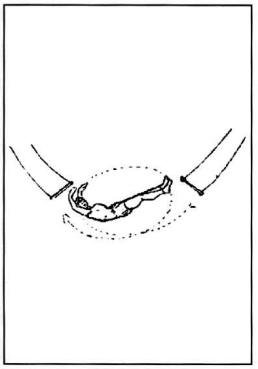


Figura 30.

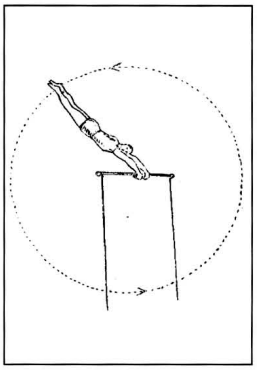


Figura 31.

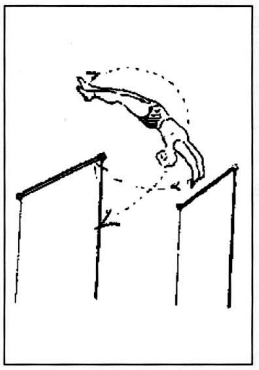


Figura 32.

mateixos aparells. Així van sorgir les barres aèries, les combinacions entre barra i trapezi, entre barres paral·leles i barra fixa, les barres verticals, les barres suspeses, etc. amb el consegüent desenvolupament de les imatges del cos invertit –vegint-se figures 34 i 35–.

La inversió en el cavall

Els acròbates eqüestres es divideixen en cinc categories: els voltadors, els acròbates sense sella, els joqueis, els acròbates en parella o acròbates de piràmides i els acròbates de varietats.

1r. Els voltadors baixen i pugen de diferents formes al cavall, es pengen invertits i recullen objectes de la pista, per la seva simplicitat aquest tipus d'acrobàcia *d'iniciació* acostuma a anar acompanyada d'una posta en escena.
2n. Acròbates sense sella o en plataforma –panneau–(8). Els moviments que s'executen sobre la plataforma són: salts simples, sals d'obstacles, mortals endavant i endarrera, cabrioles, corbetes, equilibris sobre mans i fins i tot flic-flac.
3r. Els joqueis realitzen equilibris drets sobre el cavall i és aquest qui realitza els salts, per la qual cosa no se li atorga valor acrobàtic a la seva activitat.
4t. Duets –*pas de deux*– i piràmides. Quan es realitza en parella el portor, que acostuma a anar recolzat sobre dos cavalls, aixeca l'àgil a diferents nivells i en diferents posicions. Quan es tracta de grups més nombrosos construeixen piràmides en què també tenen lloc els equilibris invertits.
5è. Les Varietats, a les quals Strehly atorga el mateix valor artístic tampoc acostumaven a contenir elements amb inversió. Acostumaven a incloure malabars sobre el cavall o escenes còmiques i paròdies.

Entre les figures amb inversió, per tant, cal destacar la inversió amb suport del cos en el cavall o en altre portor (vegi's figura 36), i els salts acrobàtics sobre el mateix cavall o d'un cavall a l'altre (vegi's figura 37).

Les bicicletes

L'acrobàcia sobre bicicletes en totes les seves variants –amb roda gran, monocicles, tricicles, etc.– pateix un gran desenvolupament a finals del segle XIX i s'hi introdueixen gran part de les formes acrobàtiques pròpies del terra. Així, la inversió corporal es manifesta en les seves múltiples variants estàtiques i dinàmiques així com individuals i grupals; els girs es realitzen sobre la bicicleta però també amb ella.
Tots els exercicis que es fan en piràmides al terra s'aconsegueixen sobre la bicicleta. Respecte d'això Strehly ens mostra diferents imatges:

- Salt al suport invertit des d'un ciclista a un altre (vegi's figura 38).
- Salt mortal en bicicleta per sobre d'una taula (vegi's figura 39).

En aquest aparell, com és propi del caràcter circense, es produeixen combinacions i experiments del més agosarats en què Strehly atribueix l'augment del valor artístic a l'emoció de la inversió unida a l'emoció de la inestabilitat de les bicicletes:

> "Però el més emocionant són els equilibris cap a cap, o els salts d'espatlla a espatlla, en què els portors, en comptes d'estar com és el més normal, drets, estan asseguts en cicles en marxa" (Strehly, G. o.c., pàg. 315).

La inversió en la trinca i els jocs icaris

En el cas de la trinca i, a partir d'aquesta, dels jocs icaris la inversió corporal adquireix una singular i doble forma. El cos del revés, amb les cames en alt no perd el poder de maniobra adquirit amb les mans en alt sinó que es produeix una exacerbació de la inversió amb el traspàs de la funció manipulativa de les mans als peus.

La trinca

Amb el terme trinca designem alhora la sella baixa que permet un recolzament de l'esquena –gràcies al qual es col·loca la zona coxal més elevada que l'escapular i es facilita la mobilitat de les cames en extensió amb la planta del peu horitzontal– i als exercicis de manipulació d'objectes o persones que es realitzen utilitzant la mateixa (9). Aquesta sella es recolza directament en el terra o bé en una superfície o suport elevat –mediatitzat o no per un altre portor– que li permeti mantenir l'horitzontalitat (vegi's figura 40).

Els jocs icaris

Els *jocs icaris* sorgeixen quan l'objecte manipulat se substitueix pel cos d'una persona (10). En aquest cas, el paper de l'*àgil* que és llençat i recollit, no és passiu sinó actiu, per a això cal que coordini les seves accions amb l'impuls que rep i que mantingui el to i la posició adequats en cada moment. En aquest tipus de *jocs* s'acostumen a adaptar elements acrobàtics propis del terra utilitzant múltiples zones de suport: sobre mans o espatlles, en planxes, asseguts, agrupats, etc. (vegi's figura 41). Així s'anomena columna o piràmide icariana a la que se sosté sobre un portor invertit, recolzat a la trinca. Entre les variacions grupals la més freqüent és la que introdueix diversos portors que s'envien objectes o cossos els uns als altres (vegi's figura 42). Els jocs icaris es poden, també, realitzar sense trinca amb portors dos a dos –primer portor i segon portor–: el portor tombat supí amb genolls flexionats o prono en quadripèdia o dret amb flexió del tronc (vegi's figura 43).

Conclusions

El variat i complet panorama acrobàtic que Strehly ofereix en la seva obra s'ha de valorar, al nostre entendre, sobretot, tenint en compte la seva perspectiva circense. Així, aquesta obra convida, a tot interessat en les manifestacions acrobàtiques, a una incursió no només en el coneixement del circ actual sinó, sobretot, a l'anàlisi del procés evolutiu en què les diferents pràctiques circenses defineixen i evolucionen respecte de l'àmbit esportiu, en què el desenvolupament de l'acrobàcia del que participa la inversió es produeix de forma paral·lela mantenint alguns nuclis comuns amb la pràctica circense.

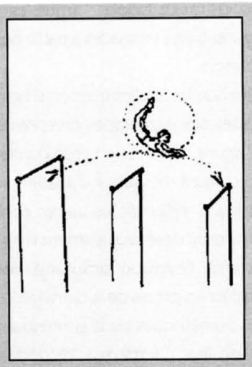


Figura 33.

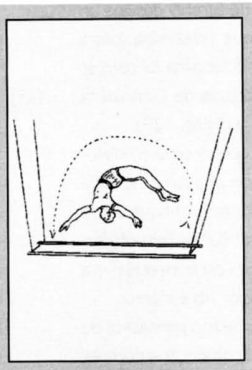


Figura 34.

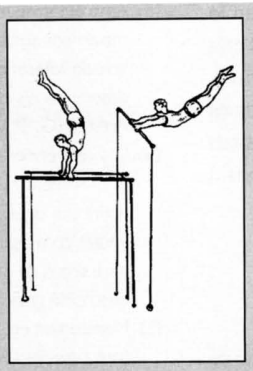


Figura 35.



Figura 36.

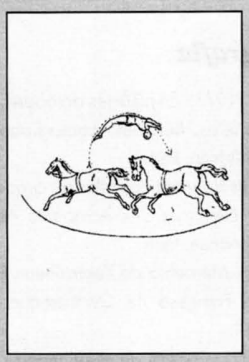


Figura 37.

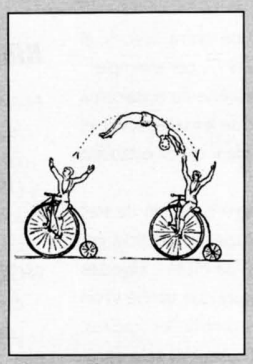


Figura 38.

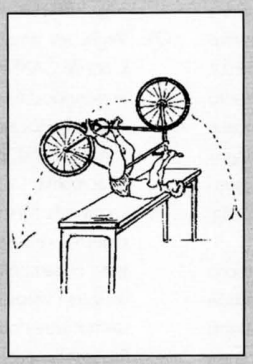


Figura 39.

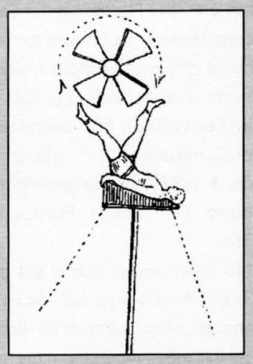


Figura 40.

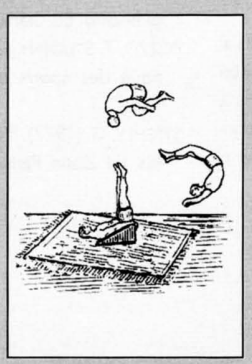


Figura 41.

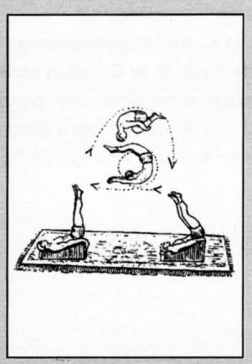


Figura 42.

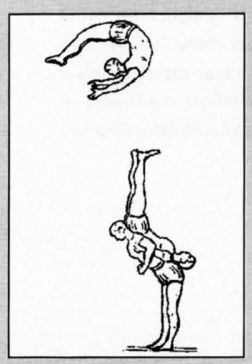


Figura 43.

Des del punt de vista de l'evolució de les tècniques i didàctiques acrobàtiques, les similituds i diferències de les imatges de Strehly amb les manifestacions acrobàtiques contemporànies es podrien analitzar tenint en compte les peculiaritats de cada un dels apartats exposats.

Així, *la inversió en equilibris i salts* sembla constituir-se amb la base teòrica acrobàtica general amb molts elements estàtics i dinàmics comuns tant en les modalitats acrobàtiques esportives actuals com en les pràctiques circenses.

Per la seva banda, respecte de *la inversió en els diferents aparells*, caldria diferenciar cada un d'ells ja que mentre les anelles i la barra fixa s'integren en la competició de la Gimnàstica Artística Masculina segueixen evolucionant en l'àmbit circense (11); tanmateix, no passa el mateix amb el trapezi –inicialment company d'anelles i barres en els gimnasos– ni amb els altres aparells que es desenvoluparan exclusivament en el circ. Contràriament a aquest procés hauria d'assenyalar el desenvolupament de la inversió acrobàtica en aparells que es vinculen inicialment a la competició esportiva i s'introdueixen posteriorment en l'acrobàcia circense, com és el cas del trampolí –l'existència del qual és posterior a l'obra de Strehly–.

I, per últim, respecte de *la inversió en la trinca i els jocs icaris*, un dels apartats més específics i de major dificultat, es poden trobar trets comuns en alguns dels exercicis actuals d'acrosport, altre de les modalitats esportives acrobàtiques més tardanes i menys conegudes.

Notes

(1) Cal recordar que la primera federació de gimnàstica fou la suïssa creada el 1832 i que la federació europea no es constituí fins el 1881. D'altra banda, s'acostuma a considerar com a primera torneig internacional el que es produí a Anvers el 1903. Vegi's al respecte FFG (1982) *Mémento de l'entraîneur*. Ed. Federation Française de Gymnastique, París, pàg. 5-14 i Langlade, A. (1970) *Teoría general de la gimnasia*. Ed. Stadium, Buenos Aires, pàg. 351.

(2) No estem segurs que el salt que descriu Strehly com *le saut de lion* es correspon amb el *colom* o amb el *flic-flac* endavant; sembla més aviat el colom per la referència que fa a la batuda amb un peu: "*Le sauteur prend quelque peu d'élan, donne l'appel du pied, et s'elance en avant comme dans la courbette.*" G. STREHLY o.c., pàg. 127. Però en cap cas es refereix al salt del lleó que identifiquem avui amb un giravolt endavant saltat amb extensió prèvia al suport de mans.

(3) Amb el terme *rondade* Strehly designa un moviment acrobàtic que s'assembla més a la *roda lateral* que a la rondada tal com es descriu en els codis actuals de Gimnàstica Artística (G. STREHLY o.c. pàg. 129).

(4) Les referències amb què descriu STREHLY el moviment que anomena *twist* no indiquen una equivalència amb el twist actual –entès com a salt amb 180° en l'eix longitudinal seguit de 360° en l'eix transversal–; la descripció gràfica tampoc ho esclareix.

(5) Mentrestant en la competició gimnàstica de Sant Lluís del 1904 va començar a competir-se en anelles al vol.

(6) Vegi's respecte d'això G. STREHLY o.c., pàg. 173-184.

(7) Vegi's les amollades de barra segons el Codi de GAM edició 1997, per exemple.

(8) El *panneau* és una espècie de plataforma que es col·loca en lloc de les selles sobre el llom del cavall, per a oferir major estabilitat a l'acròbata.

(9) La paraula trinca designa la reunió de tres objectes –els més utilitzats són la bola gegant, el barril o la creu de Malta–, objectes lleugers i vistosos, encara que també s'han utilitzat altres objectes com taules (cadires, fins i tot làmpades), etc. Aquesta sella es recolza directament en el terra o bé en una superfície o suport elevat que li permeti mantenir l'horitzontalitat.

(10) Els jocs icaris (terminològicament referits al mite d'Icar, fill de Dèdal) es poden també realitzar sense trinca, amb portors dos a dos –primer portor i segon portor–: el portor tombat supí amb genolls flexionats o prono en quadrupèdia. També es poden configurar bases inclinades a partir de diversos portors.

(11) Mentre que les anelles queden en gran part relegades dels espectacles circenses exceptuant alguns números en grup o integrades en un conjunt més ampli d'aparells aeris, la barra fixa o millor dit les barres continuen un significatiu desenvolupament malgrat tot i junt amb l'evolució simultània dels elements tècnics propis de la barra fixa o de les barres asimètriques de la gimnàstica artística masculina i femenina respectivament (vegi's Adrian).

Bibliografia

ADRIAN, P. (1973). *En piste les acrobates (Sauteurs, atlètes, hercules, contorsionnistes)*. Ed. Paul Adrian, París.

– (1988). *Ils donnent des ailes au cirque. Histoire et Exercices des Acrobates Aeriens*. Ed. Paul Adrian, París.

FFG (1982). *Mémento de l'entraîneur*. Ed. Federation Française de Gymnastique, París, pàg. 5-14.

F.I.G. (1997). *Código de puntuación* G.A.M. Ed. FIG, Madrid.

LANGLADE, A. (1970). *Teoría general de la gimnasia*. Ed. Stadium, Buenos Aires.

POZZO, T. STUDENY, C. (1987). *Théorie et pratique des sports acrobatiques*. Ed. Vigot, París.

STREHLY, G. (1977). *L'acrobatie et les acrobates*. Ed. Zlatin, París.

Anàlisi de la influència del ritme d'execució en el treball de força-resistència abdominal: encorbades

Narcís Gusi
Juan Pedro Fuentes
Facultad de Ciencias del Deporte
Universidad de Extremadura (Cáceres)

Paraules clau
avaluació física, resistència, força, entrenament

Abstract

The aim of this work is to examine the influence of performance rate in the test of curls in adolescents. We studied 67 secondary students (26 men and 41 women) who randomly did two curl tests to measure abdominal force-resistance: a) test of maximum rate of repetitions in 30 seconds, b) test of slow stable rate of 25 repetitions a minute for a maximum of 3 minutes. Results: We did not see any significant differences between both sexes in the number of curls at a stable rate. On the other hand, the men did more curls at a rapid rate in 30 seconds than the women. The lineal relationship between both test was very low ($r_{Pearson}$=0,31, p<0.05). Kendall's concordance test showed very significant difference; (p<0.001) between the order of the subject according to the result obtained in one test and that obtained in the other. Conclusions: 1) the test of curls at a stable slow rate of 25 repetitions per minute show different physical characteristics from the test that tries to obtain the maximum number of curls in 30 seconds. 2) in the case of applying the rapid rate test in 30 seconds in youngsters the comparative evaluation between the subjects (percentile) would require reference values different for men and for women. On the other hand we did not find this necessity in the stable slow rate test. 3) weight height and the body mass index of the subjects had no significant relationship with the result obtained in the two tests. 4) the result obtained in one of the tests by one single person does not permit us to predict what could be obtained in the other.

Resum

El propòsit d'aquest estudi és examinar la influència del ritme d'execució de la prova d'encorbades en adolescents. Es van estudiar 67 alumnes de secundària (26 homes i 41 dones) que a l'atzar van efectuar dues proves d'encorbades per a mesurar la seva força-resistència abdominal: *a*) prova de ritme màxim de repeticions en 30 segons; *b*) prova de ritme lent estable de 25 repeticions per minut durant un màxim de 3 minuts. Resultats: No es van detectar diferències significatives entre ambdós sexes en el nombre d'encorbades realitzades a ritme estable. En canvi, els homes van executar més encorbades a ritme ràpid en 30 segons que les dones. La relació lineal entre ambdues proves fou molt baixa ($r_{Pearson}$ = 0,31; p < 0,05). La prova de concordància de Kendall va detectar diferències molt significatives (p<0,001) entre l'ordre dels subjectes en funció del resultat obtingut en una prova i l'obtingut en l'altra. Conclusions: 1) La prova d'encorbades efectuades a un ritme lent estable de 25 repeticions per minut mesura característiques físiques diferents a la prova que pretén obtenir el nombre màxim d'encorbades en 30 segons; 2) En cas d'aplicar la prova de ritme ràpid en 30 segons en joves, l'avaluació comparativa entre subjectes (per exemple, percentils) requeriria valors de referència diferenciats per als homes i per a les dones. En canvi, no s'observa aquesta necessitat en la prova a ritme lent estable; 3) El pes, l'altura i l'Índex de Massa Corporal dels subjectes no es van relacionar significativament amb el resultat obtingut en cap de les dues proves; 4) El resultat obtingut en una de les proves per un individu no permet predir el que podria obtenir en l'altra.

Introducció

La mesura i posterior avaluació de la força-resistència abdominal planteja controvèrsies importants entre els especialistes (Robertson i Magnusdottir, 1987; Faulkner i col., 1989, Gusi i col., 1995). Gran part de la controvèrsia és deguda a l'existència de diferents flexors de la columna. Habitualment, el principal flexor de la co-

lumna és el recte anterior o major de l'abdomen, però si fixem el maluc a partir d'estès supí (per exemple estenent les cames) el psoes-ilíac també col·labora amb aquesta funció. Els músculs oblics també flexionen el tronc, però a més són els principals agonistes en la important acció de rotació del tronc, sobretot en esports amb dissociació de moviments entre els membres superiors i inferiors (per exemple, tennis i bàsquet). Així el percentatge de responsabilitat en la flexió i rotació del tronc dependrà fonamentalment de les implicacions biomecàniques de cada protocol d'activitat física (prova o test) en particular. Així, la literatura especialitzada compara diferents protocols de proves destinades a valorar la força-resistència abdominal. Concretament, les dues proves més emprades i comparades pels experts són la d'"assegudes o sit-up" i la d'"encorbades o curl-up" (Gutin i Lipetz, 1971; Kelley, 1982; Robertson i Magnusdottir, 1987; Faulkner i col., 1989; Gusi i Fuentes, en premsa). Aquests estudis indiquen que la prova d'encorbades és més específica i vàlida per a mesurar la força-resistència abdominal ja que el percentatge d'implicació dels músculs flexors del maluc és menor.

Tanmateix, la literatura pateix d'estudis sobre la influència del ritme d'execució de la prova d'encorbades. També, la majoria d'investigacions s'han centrat en la població adulta (entrenada o no entrenada) i originen un dèficit comparatiu en les poblacions més joves. La intenció d'aquest estudi és examinar la influència del ritme d'execució de la prova d'encorbades en adolescents.

Material i mètodes

Es van estudiar 67 alumnes de secundària (26 homes i 41 dones; vegi's Taula 1) que, després de ser convenientment informats, van efectuar voluntàriament dues proves d'encorbades per a mesurar la seva força-resistència abdominal. El protocol d'execució d'ambdues encorbades fou el següent (similar a: tipus II a Faulkner i col., 1989; encorbades a Rodríguez i col., 1995); inicialment l'examinat s'estira al llarg de la màrfega; en posició supina, amb els genolls en flexió de 90°, les plantes dels peus i el cap tocant la màrfega. Els membres superiors estirats al costat del cos, i els palmells de les mans en contacte amb la màrfega. L'examinat ha de realitzar el nombre màxim de cicles de flexió-extensió del tronc lliscant ambdues mans simultàniament amb la màrfega i en l'extensió el subjecte toca amb el cap a la màrfega. Els voluntaris van executar a l'atzar dues variants d'encorbades:

a) Una d'elles va consistir en realitzar el nombre màxim de repeticions en 30 segons de manera contínua a un ritme màxim lliure.
b) En canvi, l'altra va consistir en executar el nombre màxim d'encorbades a un ritme lent estable de 25 repeticions per minut de forma contínua fins a un límit de 3 minuts.

Totes dues proves les va administrar el mateix examinador en la mateixa instal·lació i amb el mateix material (màrfegues, metrònom i cronòmetre). Les proves es van efectuar sense escalfament previ (per tal d'evitar que afectés de forma diferent a cada individu), amb un descans intermedi de 48 hores entre proves.

Es va comptar el nombre de repeticions realitzades per cada subjecte en cada prova, i es va mesurar el pes i l'altura de cada individu per a calcular l'Índex de Massa Corporal (IMC, pes/talla^2). Les dades es van analitzar gràficament i estadística amb el paquet estadístic SPSSPC (v. 6.1. per a Windows). Després d'una primera anàlisi descriptiva es va determinar l'oportunitat de realitzar un estudi no paramètric de les dades degut a:

a) les diferències mostrals entre ambdós sexes; i,
b) la distribució anormal del nombre de repeticions en la prova d'encorbades ja que té un límit superior de 75 repeticions (25 per minut en 3 minuts).

Es va estudiar la influència del sexe en el nombre d'encorbades mitjançant l'Anàlisi de la Variància d'una Via ("One-way ANOVA"). Les relacions entre el pes, l'altura i l'IMC amb el resultat de les dues proves d'encorbades es van analitzar amb coeficients de correlació bivariants i mitjançant equacions de regressió. D'altra banda, es van examinar les diferències entre el nombre de repeticions obtingudes en totes dues proves d'encorbades mitjançant la prova estadística de Wilcoxon per a mostres apariades. Les relacions quantitatives lineals entre ambdues proves d'encorbades es van estudiar mitjançant regressions pas a pas i coeficients de correlació bivariants amb les dades corresponents als subjectes que van efectuar menys de 75 repeticions en la prova realitzada a ritme lent estable. També es va examinar, mitjançant la prova de concordància de Kendall, si l'ordre dels subjectes en funció dels resultats obtinguts en una prova coincidia amb l'ordre registrat en l'altra prova.

VARIABLE	TOTS ELS SUBJECTES	SUBJECTES <75 REPETICIONS A RITME 25/MINUT
Nombre de subjectes	67	55
Edat (anys)	16,8 ± 1,0	16,9 ± 1,0
Pes (kg)	62,7 ± 12,4	60,7 ± 10,2
Altura (m)	1,70 ± 0,10	1,69 ± 0,08
IMC (kg · m^{-2})	21,57 ± 3,27	21,03 ± 2,50

Taula 1. Descripció de la mostra d'estudiants de Secundària estudiada.

ENCORBADES	GRUP (n=57)	HOMES (n=26)	DONES (n=41)	p ENTRE SEXES
Tots els subjetes				
Ritme 25/minut	45,5 ± 18,9	50,9 ± 19,6	42,1 ± 18,0	
En 30 segons	25,4 ± 6,0	28,2 ± 5,0	23,7 ± 6,0	<0,01
ENCORBADES	**GRUP (n=55)**	**HOMES (n=19)**	**DONES (n=36)**	**p ENTRE SEXES**
Subjectes amb menys de 75 repeticions a ritme				
Ritme 25/minut	39,1 ± 14,2	42,0 ± 14,9	37,5 ± 13,8	
En 30 segons	24,4 ± 5,6	27,4 ± 4,7	22,7 ± 5,4	<0,01

Taula 2. Influència del sexe en el nombre de encorbades efectuades (mitjana ± desviació estàndard) a un ritme estable de 25 repeticions per minut i el nombre màxim durant 30 segons.

Resultats

No es van detectar diferències significatives entre tots dos sexes en el nombre d'encorbades realitzades a ritme estable (Taula 2). En canvi, els homes van executar més encorbades en 30 segons que les dones.

Es van efectuar, lògicament, menys encorbades en 30 segons que a ritme estable durant un període màxim de 3 minuts. La relació quantitativa lineal entre el resultat d'ambdues proves va ser significativa però molt baixa ($r_{Pearson} = 0,31$; $p < 0,05$). D'altra banda l'equació de regressió múltiple que relaciona ambdues proves només explicava el 6% i de forma no significativa. Tanmateix, el pes, l'altura, l'edat no van ser prou significatius per relacionar ambdues proves d'encorbades. En conseqüència, el resultat obtingut en una de les proves per un individu no permet predir el que podria obtenir en l'altra.

La prova de concordància de Kendall va detectar diferències molt significatives ($p<0,001$) entre l'ordre dels subjectes en funció del resultat obtingut en una prova i l'obtingut en l'altra. És a dir, els individus que obtenen els millors resultats en una prova no són necessàriament aquells que els obtenen en l'altra.

Discussió

Encara que en aquest estudi el sexe no va afectar significativament els resultats de la prova a ritme lent estable en joves, el sexe sí que va influir en aquesta mateixa prova en diferents grups d'edat en adults no entrenats (Faulkner i col., 1989, Gusi i col., 1995). Aquesta diferència podria atribuir-se com indiquen els autors dels dos darrers estudis a un major nivell d'activitat física dels homes enfront del de les dones adultes en la població canadenca estudiada (Faulkner i col., 1989) i l'espanyola-catalana (Gusi i Rodríguez, 1994). En aquesta línia és coherent atribuir la similitud de resultats en els joves d'ambdós sexes al fet que tenien menys diferències comparatives en el nivell d'activitat física (per exemple, classes d'educació física en horari lectiu, i disposició d'un nombre similar d'hores de lleure –balls, etc.–).

D'altra banda, la prova de 30 segons, en què intervé fonamentalment la força-velocitat (potència), va discriminar significativament entre sexes en els joves no entrenats examinats. En canvi, el mateix grup d'investigació no va detectar diferències significatives degudes al sexe en aquesta mateixa prova entre grups de tennistes entrenats (Gusi i Fuentes, en premsa). Així sembla que la prova de 30 segons requereix un llindar de força i velocitat de la musculatura abdominal i coadjuvant per a executar-se a ple rendiment, i les diferències no es deuen tant a diferències sexuals sinó al grau d'entrenament. En conjunt, sembla indicar que el grau d'entrenament formal (activitats esportives, etc.) i informal (estils de vida actius) influeixen de manera molt rellevant en el resultat de les proves estudiades.

D'altra banda, els resultats indiquen que un bon resultat en una de les proves no permet preveure l'obtenció d'un bon resultat en l'altra. Aquesta dissociació de resultats pot atribuir-se al fet que un ritme ràpid implica (López i López, 1995): *a*) utilitzar més el moment de força que la inèrcia del moviment, és a dir força muscular, *b*) flexió exagerada i brusca de la zona cervical, c) balanceigs compensatoris de la pelvis, *d*) altres impulsos coadjuvants de diferents segments corporals, e) menor temps real de treball muscular per repetició, i *f*) menor treball excèntric.

Des de la perspectiva fisiològica, la prova de 30 segons es revela com una prova representativa fonamentalment de les qualitats força-resistència anaeròbica i potència musculars en una zona molt localitzada (Quinney i col., 1984). Aquestes característiques són adequades per a aplicar-les en població esportista i escolar per les seves necessitats de condició física (que inclouen la velocitat i la potència) i psicològiques (són motivants) i no tant en població adulta amb objectius exclusivament de salut pública (Faulkner i Stewart, 1982), en les quals serien més aconsellables la prova d'encorbades a ritme lent (Faulkner i col., 1989; Gusi i col., 1995).

Per tant, ambdues proves mostren diferències biomecàniques i fisiològiques. Així, la prova d'elecció per a valorar la força-resistència abdominal dependrà de les necessitats específiques de cada cas. La prova a ritme estable lent serà més vàlida per examinar específicament la força abdominal amb motius de salut, prevenció i per a entrenament de la musculatura abdominal ja que aquesta intervé durant més temps en cada repetició. D'altra banda, la prova de 30 segons serà més indicada per a avaluar la transferència de la força abdominal en esports en què es requereixi un alt component d'explosivitat o potència muscular, i que els moviments de l'esportista poden implicar més grups musculars (per exemple, en esports col·lectius en què l'esportista ha d'aixecar-se ràpidament del terra).

Conclusions

- La prova d'encorbades efectuades a un ritme lent estable de 25 repeticions per minut mesura característiques físiques diferents a la prova que pretén obtenir el nombre màxim d'encorbades en 30 segons. I, per tant, es triarà una o altra en funció de les intencions de l'avaluació.
- En cas d'aplicar la prova de ritme màxim d'encorbades en 30 segons en joves, l'avaluació comparativa entre subjectes (per exemple, percentils) requeriria valors de referència diferenciats per als homes i per a les dones. En canvi, no s'observa aquesta necessitat en la prova d'encorbades a ritme estable.
- El pes, l'altura i l'Índex de Massa Corporal dels subjectes no es van relacionar significativament amb el resultat obtingut en cap de les dues proves.
- El resultat obtingut en una de les proves per un individu no permet predir el que podria obtenir en l'altra.

Bibliografia

FAULKNER, R. A.; SPRIGINGS, E. J.; MCQUARRIE, A. y BELL, R. D. (1989). "A partial curl-up protocol for adults based on an analysis of two procedures". *Can. J. Spt. Sciences*, 14 (3), pàg. 135-141.

FAULLKNER, R. A.; STEWART, G. W. (1982). "Assessment of abdominal strength in adults". *CAHPER J*, 48 (6), pàg. 26-27.

GUSI, N. i RODRÍGUEZ, F. A. (1994). *Efecte de diferents programes d'activitat física sobre la salut en la població adulta*. Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya, Barcelona.

GUSI, N.; RODRÍGUEZ, F. A.; NÁCHER, S. i VALENZUELA, A. (1995). *Valoración de la condición física relacionada con la salud en adultos: antecedentes, criterios y selección de pruebas*. VIII Congreso Europeo de Medicina del Deporte. VI Congreso Nacional de la Federación Española y Medicina del Deporte. Granada.

GUSI, N. i FUENTES, J. P. (en prensa). "Comparació de la fiabilitat de tres probes de valoració de la força-resistència dels flexors i rotadors del tronc". *Apunts: Educació Física i Esports*.

GUTIN, B. i LIPETZ, S, (1971). "An electromyographyc investigation of the rectus abdominis in abdominal exercises". *Research Quarterly*, 42, pàg. 256-263.

LÓPEZ, F. i LÓPEZ, C. (1995). "Marc teòrico-pràctic per a la correcta execució del treball abdominal (I)". *Apunts: Educació Física i Esports*, 42, pàg. 36-45.

KELLEY, D. L. (1982). "Exercise prescription and kinesiological imperative". *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 53 (1), pàg. 18-20.

QUINNEY, H. A.; SMITH, D. J. i WENGER, H. A. (1984). "A field test for the assessment of abdominal muscular endurance in professional ice hockey players". *JOSPT*, 6(1), pàg. 30-33.

ROBERTSON, L. D. i MAGNUSDOTTIR, H. (1987). "Evaluation criteria associated with abdominal fitness testing". Research Quarterly for Exercise and Sport 58 (3): pàg. 355-359.

RODRÍGUEZ, F. A.; GUSI, N.; MARINA M.; NÁCHER S.; NOGUÉS, J. i VALENZUELA, A. (1995). *Batería de valoración de la condición física relacionada con la salud en adultos AFISAL-INEFC: Manual de aplicación*. Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya, Barcelona.

RODRÍGUEZ, F. A.; GUSI, N.; NÁCHER, S.; VALENZUELA, A.; MARINA, M. i GALLARDO, I. (1996). *Reliability and feasibility of a health-related fitness test battery for adults: the AFISAL-INEFC test battery*. First Annual Congress of the European College of Sport Sciences. Nice (France).

Anàlisi de la reproductibilitat en tres tests de salt amb plataforma de forces i contactes

José Luis López Elvira
Ignacio Grande Rodríguez
Marta Meana Riera
Llicenciats en Ciències de l'Activitat Física i becaris d'investigació del laboratori de Biomecànica de l'INEF de Castilla y León

Xavier Aguado Jódar
Professor de Biomecànica en l'INEF de Castilla y León

Paraules clau
biomecànica, salts, potència, reproductibilitat, plataforma de forces, plataforma de contactes

Abstract

The object of this work is to know the recurrence that is produced in measuring power in the jump test, both in the test-retest and day-by-day and in th4 use of different measuring systems (force platform and contact platform). Due to the fact that our intention was to measure recurrence, we took into account and controlled a large number of factors which in some way could influence the results. We carried out and experimental design, in which we passed, in two days with a weeks interval between, the jump tests: without countermovement (SJ), with countermovement (CMJ), and horizontal with feet together (SLJ) on twelve male, PE students. We proved how the recurrence in the test-retest was good in the three tests we studied (SJ r=0.89 and 0.98; CMJ r=0.86 and 0.99; SLJ r=0.97 and 0.99: p<0.001); while in the day-to-day tests, although the values are also good, they are not quite so good (SJ r=0.76; CMJ r=0.78; SLJ r=0.75: p<0.05). On the other hand, the two systems of measurement we analysed measure in a similar way, however we have found differences of up to 7 cm, so, before beginning to evaluate a sportsman longitudinally, we will have to decide on a system and continue with it to the end. To sum up, whenever one wants to measure the power of a sportsman by means of jump tests, we will have to pay special attention and control all the external factors which are liable to modification and capable, in turn, of influencing the results.

Resum

L'objectiu del present treball és conèixer la reproductibilitat que presenta la mesura de potència en els tests de salt, tant en el test-retest i dia a dia, com en l'ús de diferents sistemes de mesura (la plataforma de forces i la plataforma de contactes). Ja que el que es va pretendre va ser mesurar la reproductibilitat, es van tenir en compte i es van controlar un gran nombre de factors que d'alguna manera podien influir en la consecució dels resultats. Es va portar a terme un disseny experimental en què es van passar, en dos dies amb una setmana de separació entre ells, els tests de salt: sense contramoviment (SJ), amb contramoviment (CMJ) i horitzontal a peus junts (SLJ), a 12 subjectes barons estudiants d'educació física. S'ha comprovat com la reproductibilitat en el test-retest és bona en les tres proves estudiades (SJ $r = 0,89$ i 0,98; CMJ $r = 0,86$ i 0,99; SLJ $r = 0,97$ i 0,99: $p < 0,001$), mentre que en el dia a dia, encara que els valors també són bons, no ho són tant (SJ $r = 0,76$; CMJ $r = 0,78$; SLJ $r = 0,75$: $p < 0,05$). D'altra banda, els dos sistemes de mesura analitzats mesuren de forma semblant, tanmateix s'han trobat diferències de fins a 7 cm, amb la qual cosa, abans de començar a avaluar longitudinalment un esportista, haurem de decantar-nos per un sistema i continuar amb ell fins al final.
En conclusió, sempre que es desitgi realitzar mesures de potència en un esportista mitjançant tests de salts, s'haurà de prestar atenció i controlar tots els factors externs susceptibles de ser modificats i capaços, alhora, d'influir en els resultats.

Introducció

Des de fa anys, els tests de salt s'han anat conformant com una de les millors proves d'avaluació de la potència del tren inferior. La seva senzillesa, tant en el material emprat (una simple cinta mètrica) com en l'execució de cara al subjecte avaluat, fan que s'hagi estès la seva aplicació i, avui dia, figuri entre les bateries de tests d'avaluació de la condició física més conegudes. Tanmateix, malgrat la seva senzillesa aparent, aquestes proves presenten certs problemes. El present treball mostra la gran meticulositat que requereix el treball de camp, ja que, a l'hora de passar els tests, qualsevol distracció en principi inapreciable, pot fer que els resultats es contaminin.

Amb la finalitat de determinar aquests errors, es va portar a terme un disseny experimental amb el qual se pretenia avaluar la reproductibilitat dels tests de salt, tant de les seves característiques intrínseques (en el test-retest i en el dia a dia), com de les extrínseques, és a dir, les referents a l'aparell de mesura que s'utilitza; en aquest cas, entre una plataforma de forces i una plataforma de contactes. Els tests de salt triats van ser el salt sense contramoviment (SJ), el salt amb contramoviment (CMJ) i el salt horitzontal a peus junts (SLJ).

Malgrat que amb la plataforma de forces s'obtenen diverses variables del salt, per a calcular la reproductibilitat es va prendre únicament el valor del temps de vol, ja que el que interessa en aquest estudi és conèixer quant se salta i no si es fa d'una manera o d'una altra. Amb la plataforma de forces es va calcular el temps de vol per mitjà d'un programa informàtic anomenat *Potència* (López, 1998), que és capaç de calcular diverses variables a partir de la corba força-temps, entre elles el temps de vol, per mitjà del recompte directe sobre els registres de força dels milisegons que el subjecte està en l'aire (quan la força enregistrada sobre la plataforma és zero).

Metodologia

Ja que el que es pretén és mesurar la reproductibilitat dels tests, cal posar especial èmfasi en l'elaboració dels protocols, de manera que quedin controlats tots els factors externs, fins al punt de tenir la seguretat de que aspectes tan aparentment indiferents com la llum ambiental, la temperatura o l'escalfament no influiran en els resultats obtinguts.

Disseny experimental

El disseny experimental es va dividir en 4 parts, com es pot apreciar a la Figura 1. En primer lloc es van triar individus que, tot complint les característiques antropomètriques exigides amb la finalitat d'homogeneïtzar la població (es presenten més endavant), hi participaran de forma voluntària seguint les normes sobre experimentació amb persones i animals. Un cop seleccionats els subjectes, se'ls van prendre mides antropomètriques de talla i pes. Posteriorment, se'ls va reunir a tots en un dia d'*entrenament* per tal d'explicar-los les proves que se'ls passaria, i es va deixar que assagessin el que calgués fins a aprendre-ho, tot això sota la supervisió de l'investigador. A partir d'aquí, es va citar a cada un en un dia i hora concrets, amb la condició que poguessin tornar una setmana després.

Mostra seleccionada

Com en la resta d'aspectes del treball, es va buscar estandarditzar al màxim les característiques de la mostra. Per a això, en el moment de demanar voluntaris, es van imposar unes condicions amb un perfil concret: de sexe masculí, edat entre 19 i 24 anys, estatura entre 1,70 i 1,80 m, no sedentaris i no practicants d'esport federat, és a dir, que no realitzessin una activitat física que pogués ser considerada entrenament. Si bé és impossible aconseguir subjectes idèntics, cas que tampoc seria adequat ja que la validesa de la prova quedaria reduïda a les característiques d'aquesta mostra, es pot aconseguir disminuir la disparitat per mitjà d'una selecció apropiada, per tal d'homogeneïtzar les condicions de l'experiment.

Es va prendre una mostra de 12 subjectes barons estudiants d'educació física. A la Taula 1 es poden veure les característiques de la mostra.

Material

Aquest apartat s'ha dividit en tres punts, tot classificant el material segons la fase de l'estudi en què es va utilitzar, com es descriu a continuació.

Mesures antropomètriques:

- Cinta antropomètrica de sensibilitat 1 mm.
- Bàscula DETECTO amb sensibilitat 200 g.

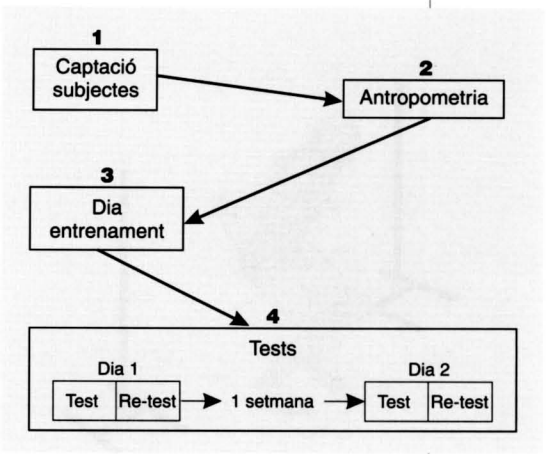


Figura 1. Esquema del disseny experimental seguit en l'estudi.

	EDAT	ALTURA	PES
$\bar{x}$	21,6	174,70	70,33
SD	1,65	4,24	5,46

Taula 1. Estadística descriptiva de les característisques de la població seleccionada. L'edat està expressada en anys, l'altura en cm i el pes en kp (n = 12).

Realització dels tests:

- Plataforma dinamomètrica amb tecnologia de captació extensiomètrica Dinascan 600 ME calibrada segons el mètode estandarditzat PDINC01-00, tot obtenint-se un resultat menor del 2% de variació en els components vertical i horitzontal. La reproductibilitat va ser calculada amb mesures estàtiques des de 25 kg fins a 350 kg. L'error relatiu va ser < 1,75% amb una diferència relativa < 1,20%. La plataforma va ser assentada damunt d'una placa metàl·lica pesada per tal d'evitar sorolls externs (Sebastián i cols., 1989; Aguado i Izquierdo, 1993).
- Ordenador PC Pentium 120 Mhz amb 16 Mb de RAM.
- Software propi de les plataformes Dinascan, v. 8.0.
- Cicloergòmetre de fre electromagnètic Ergo-Line D-7474 BITE.
- Goniòmetre Sulindal amb sensibilitat d'un grau.

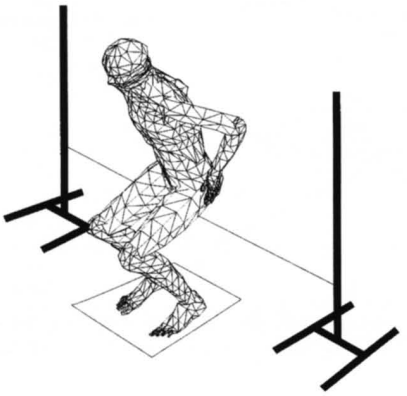


Figura 2. Representació del sistema emprat per a controlar els 90°.

- 2 suports de xarxa de bàdminton amb cinta mètrica adherida al cos.
- Goma elàstica per a col·locar entre els suports.
- Plataforma de contactes Ergo Jump Bosco System.

Tractament de dades:

- Programa informàtic *Potència*. Aquest programa és capaç d'extreure variables representatives dels salts (de força, de velocitat, d'impulsos, de potència i temporals) a partir dels registres de força vertical i horitzontal que aporten les plataformes.
- Full de càlcul Microsoft Excel v. 7.0.
- Statistica for Windows v.4.5.

Protocol

El protocol va ser curosament elaborat i seguit amb cada subjecte, de manera que es va controlar el procés al mínim detall per tal d'assegurar que les condicions no variarien d'un subjecte a l'altre, ni dins d'un mateix subjecte del primer al segon dia.

Abans de començar a passar els tests es realitzava un escalfament de 12 min. de durada, igual per a tots els participants i supervisat per l'investigador. Era realitzat en el mateix lloc en què es van desenvolupar les proves (el Laboratori de Biomecànica de l'INEF de Castella i Lleó) perquè els tests fossin passats immediatament després. L'escalfament va consistir en 5 min de pedaleig sobre un cicloergòmetre amb una potència regulada a 50 W, després 10 salts màxims consecutius i estiraments dels grans grups musculars de les extremitats inferiors.

Un cop acabat l'escalfament es procedia a la realització dels tres tests en el següent ordre: SJ, CMJ i SLJ.

El descans entre intents no ha de ser llarg sinó més aviat el contrari (Bosco, 1994), de 15 s entre cada intent, que és el temps que es triga en guardar el fitxer a l'ordinador, i d'1 a 2 minuts entre test i test. Després de cada intent es motivava al subjecte amb paraules d'ànim ("ho has fet bé, però crec que en el següent intent ho podràs fer encara millor").

Es va permetre de realitzar dos intents d'escalfament abans de començar la mesura de cada test. També es van donar instruccions perquè després del salt caiguessin en el mateix lloc i posició de l'enlairament, amb la finalitat d'evitar errors en la mesura del temps de vol.

En les mesures dels salts verticals es va col·locar la plataforma de contactes damunt de la de forces, amb la qual cosa es va aconseguir que el temps mesurat amb totes dues plataformes fos el mateix i poguessin ser comparades. Les dues plataformes van ser ajustades a una freqüència de mostreig de 1000 Hz, amb la qual cosa es va obtenir una sensibilitat temporal de milisegon.

Es va determinar, a l'SJ i el CMJ, fixar l'angulació dels genolls a 90° (Bosco i cols., 1983) per tal d'assegurar-se que les condicions eren idèntiques en tots els assaigs, ja que segons estudis anteriors d'altres autors, es demostra que la producció de força varia amb l'angle de l'articulació del genoll (Tihanyi i cols., 1982; Jaric i cols., 1989; Locatelli, 1990). També es va limitar l'acció de la part superior del cos tot mantenint el tronc dret i les mans a la cintura. Tanmateix a l'SLJ, i seguint el protocol de la Bateria Eurofit (1983), es va permetre de realitzar moviments de braços i tronc mentre no es produïssin moviments de presa d'impuls amb els peus fins el moment de l'enlairament.

Per tal de controlar els 90° es va construir un petit sistema de referència format per dues barres laterals i una goma elàstica subjecta entre totes dues (Figura 2). Es col·locava el subjecte a la plataforma amb els talons a l'alçada d'una línia marcada i en la posició de semi-squat amb els genolls flexionats fins a formar 90° i els talons a terra. En aquest moment s'ajustava la goma elàstica a l'altura dels glutis de manera que ja quedava marcada per als salts.

Respecte de l'SLJ, es van realitzar les batudes sobre la plataforma de forces i la distància assolida era mesurada amb cinta mètrica.

Tractament de dades

En primer lloc es va fer servir el programa *Potència*, amb el qual es van extreure els valors del temps de vol de tots els salts. Es van considerar com a variables d'estudi el temps de vol a l'SJ i CMJ (els salts verticals) i la distància assolida a l'SLJ, ja que són aquestes les que determinen el rendiment. En l'estudi de la reproductibilitat es va analitzar l'error metòdic, el coeficient de variació en funció de l'error metòdic i el coeficient de correlació de Pearson. També es va aplicar la prova de la T de comparació de mitjanes en el càlcul de la reproductibilitat entre la plataforma de contactes i la plataforma de forces.

Resultats

Presentem a continuació els resultats obtinguts referents a la reproductibilitat en el test-retest (Taula 2) i en el dia a dia (Taula 3).

Respecte de la comparació entre la plataforma de forces i de contactes, s'han fet els càlculs únicament amb els dos salts verticals, ja que en el salt horitzontal no es pot utilitzar la plataforma de contactes per a mesurar la distància assolida. A la Taula 4 s'observen les dades de l'estadística descriptiva i a la Taula 5 els de la reproductibilitat.

Discussió

En els tres tests s'aprecia una alta reproductibilitat en el test-retest del primer i del segon dia per separat (SJ $r = 0,89$-$0,98$, $p < 0,001$; CMJ $r = 0,86$-$0,99$, $p > 0,001$; SLJ $r = 0,97$-$0,99$, $p < 0,001$). Les dades obtingudes s'acosten a les de Vitasalo (1985) en un estudi en què es mesurava la reproductibilitat del test-retest a l'SJ i el CMJ tot obtenint correlacions de 0,93 i 0,95 respectivament. Si s'observen més detingudament els resultats del primer i segon dia i es comparen, es veu que en els tres tests de salt es produeix una millora en la reproductibilitat del segon dia respecte del primer. Aquesta millora podria ser atribuïda a l'aprenentatge que es produeix d'un dia per l'altre, malgrat haver realitzat prèviament un entrenament dels tests per evitar-ho. Tanmateix, en el salt horitzontal la millora és mínima, ja que s'observa que la reproductibilitat és gairebé màxima els 2 dies. El que suggereix aquest fet és que el salt horitzontal, en ser un test més conegut i practicat pels subjectes, està més automatitzat, i per tant cada intent és realment màxim. És conegut que el salt horitzontal està inclòs en multitud de proves selectives d'accés a diferents organismes i que és freqüentment realitzat per l'individu al llarg de la seva escolarització, a diferència del CMJ i més encara de l'SJ. Així doncs, a la llum dels resultats obtinguts, es pot dir que el test SLJ és el més reproduïble dels tres tests de salt analitzats, malgrat les crítiques que ha rebut donada la seva complexitat tècnica (Izquierdo i cols., 1994; Aguado i Izquierdo, 1995).

Respecte de la reproductibilitat en el dia a dia, com és d'esperar, els coeficients de correlació decauen, encara que seguei-xen sent bons (SJ $r = 0,76$, $p = 0,004$; CMJ $r = 0,78$, $p = 0,015$; SLJ $r = 0,75$, $p = 0,004$), alhora que els coeficients de variació també empitjoren lleugerament en els tres tests (SJ = 3,76%; CMJ =3,03%; SLJ = 2,74%). Tot això passa malgrat haver tingut en compte el major nombre de condicions externes possible. L'explicació pot trobar-se en què hi ha factors que no arriben a ser controlats del tot, com són l'estat anímic del subjecte, les hores des de l'últim àpat, etc. i que afecten el resultat. Així doncs, en realitzar el seguiment d'esportistes per mitjà de tests de salts, s'haurà de ser extremadament rigorós amb els protocols, ja que les seves pròpies característiques fan que es produeixin certes diferències en els resultats que podrien enganyar l'avaluació de l'entrenament.

	SJ		CMJ		SLJ	
	Dia 1	Dia 2	Dia 1	Dia 2	Dia 1	Dia 2
Error metòdic	0,013	0,006	0,011	0,004	0,03	0,01
Coef. variació (%)	2,45	1,14	1,83	0,68	1,17	0,55
Coef. correlació (p<0,001)	0,89	0,98	0,86	0,99	0,97	0,99

Taula 2. Resultats en la reproductibilitat del test-retest. L'error metòdic ve expressat en m en els dos salts verticals (SJ y CMJ), i en s en el salt horitzontal (SLJ).

	SJ	CMJ	SLJ
Error metòdic	0,020	0,018	0,06
Coef. variació (%)	3,76	3,03	2,74
Coef. correlació (p<0,05)	0,76	0,68	0,75

Taula 3. Resultats de la reproducibilitat del dia a dia. L'error metòdic ve expressat en s (SJ i CMJ) i en m (SLJ).

Quant a la reproductibilitat entre la plataforma de forces i la de contactes, es va trobar una bona correlació en els dos tests verticals entre les dues plataformes; més elevada a l'SJ, amb una $r = 0,94$ ($p<0,001$), enfront d'una $r = 0,76$ ($p<0,001$) en el CMJ. Com es pot observar, en els dos tests els resultats són molt similars, tanmateix en el CMJ es produeix una dispersió major. Els resultats s'acosten als presentats en estudis anteriors per altres autors (Virmavirta i cols., 1995) on es van trobar correlacions de 0,90 a l'SJ i 0,66 en el CMJ. Si analitzem el coeficient de variació de l'error metòdic, observem també com en el CMJ el valor és

	SJ			CMJ		
	PF	PC	PF-PC	PF	PC	PF-PC
Mitjana	0,525 p<0,001	0,518 p<0,001	0,010	0,582 n.s.	0,576 n.s.	0,006
Desviació estàndard	0,039	0,038	0,013	0,030	0,037	0,024
Màxim	0,580	0,574	0,021	0,638	0,651	0,050
Mínim	0,457	0,451	–0,037	0,522	0,518	–0,046

Taula 4. Resultats de l'estadística descriptiva que comparen la plataforma de forces (PF) amb la plataforma de contactes (PC).

	SJ (n = 22)	CMJ (n = 21)
Error metòdic	0,009	0,017
Coef. variació (%)	1,73	2,94
Coef. correlació (p<0,001)	0,94	0,76

Taula 5. Resultats de l'anàlisi de la reproductibilitat entre la plataforma de forces i de contactes. L'error metòdic ve expressat en s.

més elevat, la qual cosa dóna idea d'una menor constància en les diferències entre una plataforma i una altra en aquest test. Hom creu que la major dispersió del CMJ és degut a l'increment de l'amplitud del moviment, alhora que els temps de vol són majors que a l'SJ, amb la qual cosa sembla lògic pensar que, d'haver diferències en la mesura del temps, aquestes es manifestin en major mida com major sigui la magnitud que mesuren. En aquest sentit, hem d'esperar que si es realitzessin els mateixos càlculs amb el test d'Abalakov (amb ajut dels braços) i del salt en caiguda (DJ), en què s'assoleixen altures de vol majors, la dispersió dels resultats seria encara major.

Els valors mitjans dels temps de vol obtinguts amb la plataforma de contactes són menors que els de la plataforma de forces. Tanmateix les diferències en les mesures del temps no són constants. És a dir, unes vegades resulta major la mesura d'una plataforma i d'altres la de l'altra. Si s'atén a la prova de la T de comparació de mitjanes, indica que en el CMJ no existeixen diferències significatives, mentre que a l'SJ les diferències són significatives amb una $p < 0{,}001$. Aquesta dada pot portar a engany si es llegeix aïlladament ja que xoca amb els bons valors anteriors del coeficient de correlació i l'error metòdic. El que passa és que com la prova de la T fa una comparació de mitjanes, en el CMJ les diferències mitjanes entre les dues plataformes són menors que a l'SJ; tanmateix com es pot veure amb la correlació, la dispersió de punts és major, amb la qual cosa queden compensats els valors positius amb els negatius de manera que al final resulten unes mitjanes igualades.

En principi els dos instruments mesuren de forma molt similar: la diferència en altura entre les mitjanes és només 8 mm en un salt de 41 cm. Tanmateix, i portant-lo a l'extrem, si es pren la major diferència entre les dues plataformes, que va ser de 0,05 s, resulta una diferència de 7 cm en el mateix salt de 41 cm. Aquest error pot suposar la millora d'un esportista després de 6 mesos d'entrenament específic. D'això es conclou que, a l'hora de fer el seguiment d'un esportista, un cop triat un sistema o l'altre, les mesures haurien de realitzar-se sempre amb el mateix instrument de cara a minimitzar el màxim possible els errors produïts.

Conclusions

- La reproductibilitat test-retest aporta resultats molt bons en les tres proves de salt analitzades. En el dia a dia els valors calculats són una mica pitjors, encara que havent controlat els protocols al màxim.
- En passar els tests durant el seguiment d'un esportista s'haurà de tenir molta cura amb els protocols. Hauran de passar-se amb meticulositat, ja que qualsevol factor extern pot alterar els resultats considerablement, el que fa que atribuïm millores o pitjores al fruit de l'entrenament quan en realitat són degudes a errors metodològics.
- A l'hora de passar tests que avaluïn l'evolució d'un esportista, s'haurà de triar adequadament el tipus de prova, ja que el fet de tenir o no tenir automatitzat el gest influirà en els resultats. Si s'escull un test desconegut per a l'esportista, com més avançat s'estigui en el procés d'avaluació (al llarg de la temporada), millors resultats obtindrà com a conseqüència de l'aprenentatge.
- Tenint en compte la reproductibilitat, l'SLJ pot ser considerat el millor test malgrat les crítiques rebudes degut a la seva alta complexitat tècnica. En tractar-se d'un test més conegut i practicat pels subjectes (el seu ús es troba molt estès per la seva escassa necessitat de mitjans materials), és més fàcil que aporti millors resultats en el test-retest i el dia a dia.

Bibliografia

AGUADO, X. i IZQUIERDO, M. (1993). "Instalación de dos Plataformas de Fuerza en el INEF de Castilla y León para Análisis de la Marcha y Gestos Deportivos", *Libro de comunicados, Primer Congreso de Ciencias de la Educación Física y recreación*, núm. 1, pàg. 25.

– (1995). "La detente horizontal. Estudio cinemático y cinético de 64 casos en las pruebas de ingreso en el INEF de León", *Archivos de Medicina del Deporte*, vol. XII, núm. 46, pàg. 93-104.

BOSCO, C.; LUHTANEN, P. i KOMI, P.K. (1983). "A simple method for measurement of mechanical power in jumping", *European Journal of Aplied Phisiology*, núm. 50, pàg. 273-282.

BOSCO, C. (1994). *La valoración de la fuerza con el test de Bosco,* Paidotribo, Barcelona.

EUROFIT (1983). "Une baterie européenne de test pour l'évaluation de l'aptitude motrice", Lovaina, CDDS.

IZQUIERDO, M.; GONZÁLEZ J. L. i AGUADO, X. (1994). "Análisis biomecánico de la detente horizontal. Consideraciones respecto a su uso como test de fuerza del tren inferior", *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, núm. 15, pàg. 2-8.

JARIC, S.; RISTANOVIC, D. i CORCOS, D. M. (1989). "The relationship between muscle kinetic parameters and kinematic variables in a complex movement", *European Journal of Applied Phisiology,* núm. 59, pàg. 370-376.

LOCATELLI, E. (1990). "La fuerza". *Atletica Leggera*. Traducció de Miguel Vélez. Sant Cugat.

LÓPEZ, J. L. (1998). *Desarrollo de un nuevo software para el cálculo de la potencia mecánica en el salto con plataforma de fuerzas. Estudio de la reproducibilidad de los valores obtenidos en diversos tests de saltos*, Tesina Universidad de León.

SEBASTIÁN, C.; NAVARRO, E. i GONZÁLEZ, E. (1989). "Plataforma de fuerzas. Un ejemplo práctico de su utilización en el análisis de las técnicas deportivas", *Apunts d'Educació Física i Esports*, núm. 15, pàg. 29.

TIHANYI, J.; APOR, P. i PETREKANITS, M. (1982). "Force - Velocity - Power characteristics and fiver composition in human knee extensor muscles", *European Journal of Applied Physiology,* núm. 48, pàg. 331.

VIITASALO, J. T. (1985). "Measurement of force-velocity characteristics for sportsmen in field conditions", *Biomechanics IX-A,* pàg. 96.

VIRMAVIRTA, M.; AVELA, J. i KOMI, P. (1995). "A comparison of different methods to determine the take-off velocity in vertical jumps", *Abstracts of the International Society of Biomechanics, XVth Congress, Jyväskyla*, núm. 1, pàg. 972.

Validació d'un qüestionari d'activitat física habitual

Pablo Tercedor Sánchez
Professor de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
Universidad de Granada

Begoña López Hernández
Metgessa especialista en Medicina Preventiva i Salut Pública

Paraules clau
qüestionaris, activitat física, salut, nens

Abstract

The promotion of physical activity aimed at health is a question of some interest in our society. The study attempts to define the type, frequency, duration and intensity most appropriate so that the physical activity practised brings about a betterment in the factors of the physical condition in respect to health. Before anything is done with the idea of promoting health an initial evaluation of the practice level that a population presents, is necessary. In this context the idea of validating a questionnaire that would serve as a useful instrument for the evaluation, come up. Using a group of subjects of 10 years of age the reliability of the questionnaire previous designed was tested. We applied the test re test method obtaining an intraclass coefficient correlation of 0.98. Afterwards, using a group if 34 subjects the heart beat frequency during a normal school days was measured with a monitor (Polar PE4000). The day after the same subjects completed the questionnaire. We determined the simple coefficient correlation obtaining a figure of 0.78 ($p<0.001$). In spite of the limitations involved in applying questionnaires to 10-year-old children, this instrument offers a good approach for measuring the usual level of physical activity. However, more research that examines, from a quantitative and qualitative point of view, the design of physical activity questionnaires for children.

Resum

La promoció de l'activitat física orientada cap a la salut és una qüestió d'interès a la nostra societat. Les investigacions pretenen definir el tipus, freqüència, durada i intensitat més adients per tal que l'activitat física practicada indueixi una millora en els factors de la condició física relacionats amb la salut.

Prèviament a una intervenció que pretengui promocionar la salut és imprescindible una avaluació inicial del nivell de pràctica que presenta la població.

En aquest context sorgeix la idea de validar un qüestionari que ens serveixi com a instrument adequat per a l'avaluació.

Sobre una mostra de 55 subjectes de 10 anys d'edat es procedeix a obtenir la fiabilitat del qüestionari prèviament dissenyat. Apliquem el mètode test-retest i obtenim un valor en el coeficient de correlació intraclasse de 0,98.

Posteriorment, sobre una mostra de 34 subjectes s'aplica un monitor de freqüència cardíaca (Polar PE 4000) durant un dia lectiu. L'endemà els mateixos subjectes realitzen el qüestionari i comparem el registre obtingut pel monitor de freqüència cardíaca i l'obtingut amb el qüestionari. Determinem el coeficient de correlació simple i s'obté un valor de 0,78 ($p<0,001$).

Malgrat les limitacions en l'aplicació de qüestionaris sobre nens-es de 10 anys d'edat, l'instrument objecte d'estudi suposa una bona aproximació com a instrument de mesura de l'activitat física habitual. Tanmateix són necessàries més investigacions que aprofundeixin quantitativament i qualitativa en el disseny de qüestionaris d'activitat física per a ser aplicats en nens-es.

Introducció

Estudis realitzats han portat a la conclusió que l'activitat física recomanada en els nens-es per a produir una millora dels components de la condició física relacionada amb la salut ha d'involucrar a grans grups musculars, ha de tenir una durada de 20 minuts o més i ha de practicar-se 3 cops o més per setmana amb una intensitat igual o superior a 140 pulsacions/minut (Simons-Morton, 1988). Per tal d'avaluar la pràctica d'activitat física habitual dels escolars cal disposar de l'instrument de mesura adient. El qüestionari és el procediment més usual en l'avaluació de programes d'educació per a la salut (Baranowski, 1985); malgrat les limitacions dels qüestionaris,

aquests proporcionen un tipus de dades que no seria possible d'obtenir per mitjà d'un altre instrument.

Són pocs els autors que s'han aproximat al disseny de qüestionaris per avaluar l'activitat física habitual en població escolar. Són destacables els treballs de Sallis (1988, 1990, 1991, 1993) per l'especial èmfasi sobre la població objecte del nostre estudi.

A l'hora de dissenyar qüestionaris per a mesurar l'activitat física habitual en escolars ens trobem amb una qüestió que pot esbiaixar les dades obtingudes, degut a les dificultats per fer recordar certs aspectes que es pretenen avaluar; ens referim a la limitada memòria a mitjà i llarg termini dels nens d'edat primerenca (Baranowski, 1985). Per això cal desenvolupar estratègies que ens permetin d'obtenir una valoració de l'activitat física en base a diversos qüestionaris administrats en successius períodes de temps que siguin susceptibles de recordar per l'enquestat. Per a valorar l'activitat física habitual realitzada per nens-es, Sallis (1993) proposa a més del qüestionari objecte del present treball, l'aplicació d'altres qüestionaris per a determinar un índex d'activitat física, vinculat amb altres instruments de mesura de l'activitat física realitzada durant l'estiu; a més els pares complimenten un altre qüestionari per a determinar l'activitat física realitzada pels seus fills-es durant una setmana.

Un cop dissenyat el qüestionari és fonamental procedir a comprovar si realment aquest serveix per a mesurar el que pretenem, tot determinant la seva fiabilitat i validesa (Tercedor *et al.*, 1996).

L'objectiu d'aquest treball és adaptar i validar en població escolar espanyola el qüestionari "Yesterday Activity Checklist" utilitzat per Sallis i col·laboradors (1993) en les seves investigacions.

Material i mètode

Qüestionari d'activitat física

El qüestionari objecte de validació és una versió, traduïda al castellà per al nostre estudi, del "Yesterday Activity Checklist" creat per Sallis i col·laboradors (1993). En la seva versió original és administrat seguint unes instruccions prèviament elaborades; s'hi inclou un llistat de les activitats físiques més practicades i es pregunta als subjectes quines van realitzar el dia anterior i durant 15 minuts o més, tot marcant aquests amb una creu cada una d'elles. L'adaptació del format es va portar a terme seguint les fases indicades a continuació i procedint a les modificacions oportunes en funció de les necessitats detectades.

1. Procedim a la traducció i adaptació de l'original, sigui del qüestionari o de les instruccions d'aquest. Sallis fa conscients els alumnes de la durada "15 minuts" fent referència a la durada de sèries infantils de televisió; en l'adaptació vam fer referència a sèries infantils espanyoles més significatives per als nens-es. En les instruccions del qüestionari i després de la falta d'atenció detectada en els alumnes en les successives proves portades a terme, es va incloure al final de cada apartat alguna pregunta (per exemple: ho enteneu?"); per a cridar l'atenció en aquells alumnes que no responien o ni tan sols miraven l'enquestador quan aquest formulava la pregunta.
2. Al Yesterday Activity Checklist figuren 20 activitats habitualment practicades per població americana, escalonades en intensitat (METS); al qüestionari adaptat vam substituir aquestes activitats per les més practicades en població escolar espanyola, segons l'"estudi europeu sobre conductes dels escolars relacionades amb la salut" (Mendoza *et al.*, 1994). Tanmateix, deixem una opció de resposta oberta amb l'objecte de detectar pràctiques d'activitats físiques noves. Les activitats incloses al qüestionari van ser escalonades en METS seguint l'escala proposada per Ainsworth i col·laboradors (1993). Després de l'aplicació del qüestionari en una mostra observem la confusió que creava la inclusió com a resposta de dues activitats: curses i atletisme, detectant que alguns alumnes indicaven la pràctica d'ambdues probablement per considerar tots dos termes sinònims. En el qüestionari definitiu es va optar per eliminar l'activitat "atletisme", en observar-se que eren molt pocs els nens-es que deien practicar aquest esport, i que en cas de practicar-se seria inclòs per l'alumne en la resposta oberta "altra activitat (...)".
3. Per tal d'analitzar la coherència interna se li preguntava al nen-a abans i després del qüestionari quantes activitats havia realitzat el dia anterior, tot considerant la resposta coherent quan coincidien el nombre d'activitats del qüestionari amb la resposta del nen.
4. Es van elaborar les instruccions i el qüestionari definitiu.
5. L'aplicació del qüestionari es va fer mitjançant enquestadors prèviament instruïts. Es va aplicar dins de l'horari escolar i en un aula ben condicionada. Les instruccions eren tancades i el qüestionari autocomplimentat.

Fiabilitat

La fiabilitat del qüestionari es va obtenir amb una mostra de 55 nens-es de 5è curs d'ensenyament primari triats en tres escoles de Granada capital i fent servir el mètode test-retest (Sallis, 1988) amb diferents examinadors. Els alumnes no van ser avisats prèviament sobre l'activitat que havien de realitzar. El primer cop es va aplicar el qüestionari a primera hora del matí i el segon cop a última hora. Per a l'anàlisi es va obtenir el coeficient de correlació intraclasse (Grau, 1995).

Validesa

Els subjectes eren estudiants de 5è curs d'Ensenyament Primari de 6 escoles de la mateixa ciutat, i el total d'alumnes estudiats va ser de 34; 7 van ser exclosos de l'anàlisi per presentar dades incompletes. Es va informar els pares dels nens-es participants i es va obtenir l'aprovació total. Per al procés de validació es va utilitzar un

SUBJECTE	QÜESTIONARI	MONITOR F.C.
1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	1	0
5	3	2
6	1	1
7	2	1
8	1	1
9	4	2
10	1	2
11	4	2
12	1	1
13	2	1
14	4	4
15	3	3
16	2	1
17	2	2
18	0	2
19	3	2
20	0	0
21	0	0
22	1	1
23	0	1
24	3	3
25	4	3
26	0	0
27	1	1

Taula 1. Valors obtinguts amb els dos instruments de mesura en cada subjecte.

	X ± SD
QÜESTIONARI	1,81 ± 1,36
MONITOR F.C.	1,56 ± 1,05

Taula 2. Mitjanes i desviació estàndard dels valors obtinguts.

monitor de freqüència cardíaca com a mesura objectiva d'activitat física realitzada.

Monitor de freqüència cardíaca

La monitorització de la freqüència cardíaca s'ha definit com una mesura vàlida i pràctica de l'activitat física dels nens-es (Freedson, 1989, 1991; Saris, 1986; Durant *et al.*, 1993).

Per a mesurar la validesa del qüestionari, els resultats obtinguts, quant a nombre d'activitats físiques realitzades per cada nen-a, es van comparar amb les activitats físiques enregistrades per un monitor de freqüència cardíaca model Polar PE 4000 que portava el nen-a el dia anterior a l'administració del qüestionari.

Un monitor consta d'un emissor de freqüència cardíaca, situat en el pit mitjançant una banda elàstica, i un rellotge que rep el senyal enviat per l'emissor i emmagatzema les dades i aquestes poden ser transferides posteriorment a un ordinador PC mitjançant un interface, la capacitat de registre de dades és de fins a 33 hores.

Es van considerar com activitats físiques realitzades aquelles que van complir els següents criteris:

1. Registre de pulsacions de valor superior a 120 pulsacions per minut (ppm).
2. Almenys 12 registres seguits haurien de recollir una freqüència cardíaca major de 120 ppm (el monitor va ser programat per enregistrar la freqüència cardíaca minut a minut). Així s'oferia certa flexibilitat quant a la durada exigida en el qüestionari en considerar la tendència dels nens/es a sobreestimar la durada de l'activitat física realitzada (Sallis, 1991).
3. Quan 4 o més registres consecutius es trobaven per sota de 120 ppm es va considerar l'activitat com a finalitzada.

En el procés d'obtenció del registre de freqüència cardíaca es van seguir dues fases:

1. *Control de la reactivitat al monitor de freqüència cardíaca*

El dia previ a l'aplicació del monitor de freqüència cardíaca, cada nen portava un simulador d'aquest monitor que constava d'un rellotge digital bàsic i una cinta elàstica amb velcro. Per tal d'eliminar possibles sospites en els subjectes el rellotge va ser precintat, indicant-li a cada nen-a les mateixes instruccions que regirien posteriorment l'ús del monitor de freqüència cardíaca i se'ls explicava la seva utilitat, sense esmentar la relació existent entre la intensitat de l'activitat física i la freqüència cardíaca.

El simulador va ser aplicat amb l'objecte de:

a) controlar la reactivitat de cada alumne-a cap al monitor de freqüència cardíaca, tot disminuint l'ansietat que pogués generar;
b) comprovar la col·laboració que oferia cada subjecte cap a l'estudi.

L'endemà, i un cop cada subjecte hagués lliurat el simulador a l'enquestador, es procedia a l'aplicació del monitor de freqüència cardíaca.

2. *Aplicació del monitor de freqüència cardíaca*

L'instrument es col·locava a l'escola abans de l'inici del pati i el retirava el propi alumne-a a la nit, abans d'anar-se'n al llit o de rentar-se, seguint les instruccions rebudes.

El monitor es presentava a cada alumne-a precintat amb cinta aïllant igual que el simulador, amb l'objecte de no poder modificar la seva programació ni d'obtenir informació sobre el registre.

Per a l'anàlisi estadística es va utilitzar el coeficient de correlació de Pearson (Grau, 1995).

Resultats

Fiabilitat

El coeficient r obtingut va ser de 0,98.

Validesa

El nombre d'activitats registrades amb cada un dels instruments de mesura s'exposa a la taula 1. Les mesures de posició i dispersió es resumeixen a la taula 2.

El coeficient de correlació simple obtingut entre les activitats registrades mitjançant el qüestionari i el monitor de freqüència cardíaca fou de 0,78 ($p<0,001$). Es va obtenir un valor de $p = 0,218$, referent a la probabilitat associada a la prova t de Student, utilitzada per a estimar la igualtat entre ambdues mesures.

Per a cada individu es va calcular la diferència entre les activitats obtingudes en cada un dels instruments de mesura i la mitjana d'aquests resultats. Les parelles de punts obtingudes es mostren a la figura 1.

Discussió

La finalitat d'aquesta investigació era validar un qüestionari útil per a mesurar l'activitat física practicada per nens-es en edat escolar (10 anys d'edat). L'edat dels subjectes va suposar una limitació en detectar-se una dèbil capacitat de comprensió i atenció en la tasca; per allò dels paràmetres que defineixen l'activitat física: tipus, freqüència, durada i intensitat, el qüestionari utilitzat només analitza el tipus i la durada, respecte d'un valor fix, 15 minuts, de manera que activitats d'una durada superior no han estat detectades com a tals.

La capacitat comprensiva i l'atenció trobades en els alumnes han estat variables, per la qual cosa s'optà per incloure el mínim d'informació en el qüestionari i oferir-la per mitjà de les instruccions que anava llegint l'enquestador. Així, cada alumne/a podia preguntar alhora que l'enquestador insistia sobre els aspectes clau i exigia l'atenció contínua segons les necessitats. No trobem publicacions espanyoles similars; per a determinar la fiabilitat, Sallis (1987) obté un valor r = 0,78 aplicat a un qüestionari referit a l'activitat física practicada durant els últims set dies. La major fiabilitat trobada en aquest estudi (r = 0,98) pot explicar-se per presentar menor exigència quant a memòria. En un treball similar Sallis (1990) compara els registres obtinguts mitjançant un acceleròmetre, monitor de freqüència cardíaca i qüestionari, obtenint un coeficient de correlació r de 0,44 ($p<0,05$) entre el registre obtingut pels dos últims instruments de mesura indicats, per al grup d'edat mitjana 10,8 anys. Els valors registrats per l'acceleròmetre difereixen dels enregistrats pel monitor de freqüència cardíaca, ja que tal com indica el propi Sallis (1989) activitats com muntar amb bicicleta no són detectades per l'acceleròmetre. Aquest autor obté un valor d'activitat física a partir dels valors de freqüència cardíaca obtinguts, sense aplicar un criteri que permeti discriminar aquells registres de valor inferior a 120 ppm, no considerats com a indicadors vàlids d'activitat física (Riddoch & Boreham, 1995); a més, tal i com suggereixen Armstrong i Bray (1991) s'ha de considerar prioritàriament el nombre i la durada de períodes d'activitat física realitzada per damunt del llindar seleccionat.

La variació en la freqüència cardíaca s'associa a la intensitat de l'activitat física i a factors com temperatura, tipus de contracció muscular (estàtica o dinàmica) i estrès emocional (Haskell *et al.*, 1992, Armstrong i Bray, 1991). No sabem si realment un estat emocional pot mantenir un registre de freqüència cardíaca seguint els criteris exposats per a la nostra anàlisi encara que Riddoch & Boreham (1995) indiquen que pot afectar només per a valors de freqüència cardíaca baixos; tanmateix, per a minimitzar aquest factor es va utilitzar el simulador del monitor de freqüència cardíaca, tot corroborant després de l'anàlisi dels registres que els valors obtinguts en els primers moments de portar el monitor, coincidents amb inactivitat física, en cap cas van ser superiors a 120 ppm. El factor temperatura no ha d'afectar significativament els resultats; el tipus de contracció esperat en els nens-es d'aquesta edat és dinàmic i amb participació global de tot el cos per la qual cosa no s'han d'esperar diferències per aquest factor.

Conèixer els nivells de pràctica d'activitat física suposarà poder avaluar inicialment per a així procedir en conseqüència, tot dissenyant estratègies apropiades que permetin modificar i/o modular la pràctica d'activitat fisicoesportiva en escolars; d'aquesta manera podrem proposar orientacions i pautes d'intervenció concretes que ajudin a millorar la tasca educativa, en pro de l'activitat física com a mitjà per a promocionar la salut.

Malgrat la utilitat del qüestionari, cal aprofundir sobre l'avaluació de l'activitat física habitual realitzada pels escolars tot insistint en la validació d'instruments de baix cost que facilitin l'aplicació sobre grans grups de població.

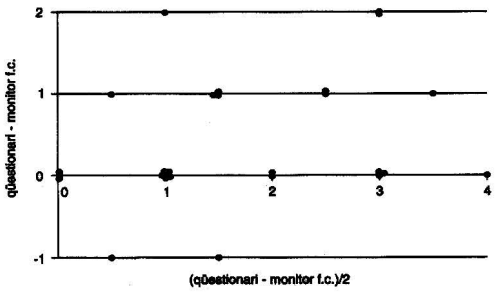


Figura 1. Diferència en els valors de puntuació en el monitor d'F.C. menys puntuació en qüestionari respecte al promig de puntuació entre ambdós instruments.

Agraïments

Els autors agraeixen el professor James F. Sallis la seva aportació a l'estudi, així com als col·laboradors i participants en el projecte Activitat física i salut.

Bibliografia

AINSWORTH, *et al.* (1993). "Compendium of physical activities: classification of energy cost of human physical activities". *Medicine and science in sports and exercise*, 25(1), pàg. 71-80.

ARMSTRONG, N. & BRAY, S. (1991). "Physical activity patterns defined by continuous heart rate monitoring". *Archives of Disease in Childhood*, 66, pàg. 245-247.

BARANOWSKI, T. (1985). "Methodologic Issues in Self-Report of Health Behavior". *Journal of School Health*, 55, pàg. 179-182.

DURANT, R. H. *et al.* (1993). "Reliability and variability of indicators of heart-rate monitoring in children". *Med. Sci. Sports Exerc.*, 25, 3, pàg. 389-395.

FREEDSON, P.S. (1989). "Field monitoring of physical activity in children". *Pediatr. Exerc. Sci.*, 1, pàg. 8-18.

– (1991). "Electronic motion sensors and heart rate as measures of physical activity in children". *J. Sch. Health*, 6, pàg. 220-223.

GRAU, G. (1995). "Metodología para la validación de cuestionarios". *Medifam* 5(6), pàg. 351-359.

HASKELL, W. L. *et al.* (1992). "Cardiovascular benefits and asessment of physical activity and physical fitness in adults". *Medicine and Science in sports and exercise* 24 (6): pàg. S201-S216.

MENDOZA, R.; SAGRERA, M. R. i BATISTA, J. M. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990)*. Madrid: C.S.I.C.

RIDDOCH, J. y BOREHAM, A. G. (1995). "The health-related physical activity of children". *Sports Medicine*, 19 (2), pàg. 86-102.

SALLIS, J. F. (1991). "Self-report measures of children's physical activity". *Journal of school health*, 61 (5), pàg. 215- 219.

SALLIS, J. F.; CONDON, S. A.; GOGGIN, K. J. *et al.* (1993). "The development of self-administered physical activity surveys for 4th grade students". *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 1, pàg. 25-31.

SALLIS, J.F.; BUONO, M.J.; ROBY, J. J. *et al.*, A. (1990). "The Caltrac accelerometer as a physical activity monitor for school-aged children". *Med. Sci. Sports Exer.*, 22, 5, pàg. 698-703.

SALLIS, J. F.; PATTERSON, T. L.; BUONO, M. J. i NADER, P. R. (1988). "Relation of cardiovascular fitness and physical activity to cardiovascular disease risk factor in children and adults". *Am J Epidemiol.*, 127, pàg. 933-941.

SARIS, W. H. M. (1986). "Habitual physical activity in children: methodology and findings in health and disease". *Med. Sci. Sports Exerc.*, 18, pàg. 253-263.

SIMONS-MORTON, B. G. (1988). "Health-related physical fitness in childhood: Status and recomendations". *Annual review of public health*, 9, pàg. 403-425.

TERCEDOR, P.; ÁVILA, F.; DE LA TORRE, M. A. y MONTIEL, R. (1996). "Utilización de cuestionarios de actividad física en promoción de la salud". *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 3, 3, pàg. 31-38.

Un estudi pilot de les característiques motivacionals dels tennistes i dels tennistes en cadira de rodes en competició

Eduardo Cervelló Gimeno
Facultad de Ciencias del Deporte
Universidad de Extremadura

Juan Pedro Fuentes García
Facultad de Ciencias del Deporte
Universidad de Extremadura

David Sanz Rivas
Escuela Universitaria de Magisterio
Universidad de la Rioja

Paraules clau

esport adaptat, esport inclusiu, tennis, tennis en cadira de rodes, motivació

Abstract

This study analyses the motivational characteristics of top class tennis players and of wheelchair tennis players in competitions. Therefore we have taken as a theoretical reference the perspective of goals reached (Nicholls, 1989; Roberts, 1992) The relations between the motivational and a series of physiological variables such as the beliefs about the causes of success in sport, the satisfaction with results, the diversion of practising sport and the preference for tasks of different degrees of difficulty, are analysed. The results demonstrate, in contrast with former studies, that the focus on ego as much as the focus on the task at hand are associated with motivational adjustment patterns. Finally, significant differences in some of the variables studied between tennis players and wheelchair tennis players have been encountered. The possible implications that these can have on training are discussed in the work.

Resum

Aquest estudi analitza les característiques motivacionals del tennis de competició en esportistes d'alta competició practicants de tennis i tennis en cadira de rodes. Per a això es pren com a marc teòric la perspectiva de les fites d'assoliment (Nicholls, 1989; Roberts, 1992). S'analitzen les relacions entre l'orientació motivacional i una sèrie de variables psicològiques com són les creences sobre les causes d'èxit en esport, la satisfacció amb els resultats esportius, la diversió amb la pràctica esportiva i la preferència per tasques amb diferent grau de dificultat. Els resultats mostren, enfront d'estudis anteriors, que tant l'orientació a l'ego com l'orientació a la tasca s'associen a patrons motivacionals adaptatius. Per últim, s'han trobat diferències significatives en algunes de les variables estudiades entre els tennistes i els tennistes en cadira de rodes. Les possibles implicacions que per a l'entrenament poden tenir aquests resultats són discutides en el treball.

Introducció

La motivació esportiva és, i ha estat, un tema d'estudi àmpliament recorregut en la investigació psicològica de l'esport (Roberts, 1992). Aquest fenomen de la motivació esportiva ha estat abordat des de diferents perspectives. Una de les perspectives més acceptades en la investigació de psicologia de l'esport durant les dues darreres dècades ha estat la perspectiva de les fites d'assoliment (Nicholls, 1984, 1989). Aquesta perspectiva parteix del supòsit conceptual que el significat subjectiu que les persones donem a l'assoliment es troba estretament relacionat amb les emocions, pensaments i conductes que desenvolupem. De la mateixa manera les fites (o objectius que ens marquem) d'assoliment són el punt clau que actua com a mecanisme per a determinar per una part, els nostres judicis sobre competència i, per l'altra, la percepció d'èxit o fracàs en la consecució d'aquestes fites. Nicholls (1984) considera que les persones poden concebre la seva capacitat en relació amb dues concepcions o perspectives de meta. Una d'elles és coneguda

com a *orientació a la tasca*, en la qual l'objectiu és desenvolupar noves habilitats, millorar el procés d'aprenentatge i aconseguir una millora personal tant en l'acompliment de l'activitat desenvolupada, com en l'esforç exercit per aconseguir-la. La segona perspectiva de meta es coneix com a *orientació a l'ego*, i consisteix a buscar la demostració de capacitat respecte dels altres amb els quals s'interactua, i se sent exitós quan es demostra major capacitat que els altres o quan s'exhibeix menys esforç per aconseguir una mateixa tasca. Tanmateix, les orientacions a la tasca o a l'ego, no es consideren extrems oposats d'un continu, sinó que més aviat cal considerar-les com a orientacions independents, és a dir, que les persones poden estar molt orientades a l'ego i a la tasca, presentar una baixa orientació en una de les dues, i també presentar una baixa orientació en totes dues.

En el terreny esportiu, ja existeix un gran cos de coneixements que ha mostrat que les orientacions de meta estan relacionades amb patrons motivacionals característics de cada orientació. Així s'han investigat, entre altres aspectes, les relacions que les orientacions de meta (ego i tasca) tenen amb altres variables motivacionals com són: les creences sobre les causes d'èxit en esport (Cervelló, 1996, Duda i White, 1992; Newton i Duda, 1993; White i Duda, 1993), la satisfacció amb els resultats esportius (Lochbaum i Roberts, 1993, Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik i Tonymon, 1991; Treasure i Roberts, 1994), la diversió amb la pràctica esportiva (Duda i Nicholls, 1992; Duda, Fox, Biddle i Amstrong, 1992; Hom, Duda i Miller, 1993) i la preferència per tasques amb diferent nivell de dificultat (Cervelló, 1998).

Aquests treballs han mostrat que l'*orientació a la tasca* està relacionada amb la creença que l'èxit esportiu s'aconsegueix a través de l'esforç i la cooperació amb els altres, amb la satisfacció d'aquells resultats que informen de la millora i el progrés personal, amb una major diversió en l'esport i amb la preferència per tasques amb repte, mentre que l'*orientació a l'ego* s'ha relacionat amb la creença que la principal causa de l'èxit esportiu és tenir una gran capacitat i utilitzar paranys enganyosos, amb la satisfacció d'aquells resultats que informen de la possessió de major capacitat que els altres, amb l'avorriment amb la pràctica esportiva i amb la preferència per tasques fàcils.

Sota aquest marc, els objectius del nostre treball han estat, d'una banda comprovar si en una mostra d'esportistes practicants de tennis, tant com en cadires de rodes es reprodueix el mateix patró motivacional que en els estudis esmentats anteriorment, i de l'altra banda analitzar si existeixen diferències en les variables estudiades entre els tennistes i els tennistes en cadira de rodes.

Mètode

Subjectes i procediment

La mostra de l'estudi va estar composta per 51 tennistes d'alta competició (40 en cadira de rodes i 11 a peu), pertanyents a programes esportius organitzats. Els qüestionaris van ser complimentats durant la celebració de diversos campionats i es trobava present un dels investigadors per a resoldre qualsevol dubte que es pogués presentar.

Instruments

Qüestionari de Percepció d'Èxit (QPE)

Aquest qüestionari elaborat per Roberts i Balagué (1989, 1991) és una escala composta per 12 ítems, *6 dels quals mesuren l'Orientació a la tasca i 6 mesuren l'Orientació a l'ego*. La pregunta inicial que encapçala el qüestionari és "En practicar esport sento que tinc èxit quan...", a la qual segueixen els dotze ítems relacionats amb l'orientació a la tasca i l'orientació a l'ego. Les respostes estan formulades en una escala tipus Likert en què cada ítem té un rang de resposta de 0 a 100. El 0 correspon a *totalment en desacord* i el 100 a *totalment d'acord* amb la formulació de la pregunta. La versió en castellà d'aquest qüestionari utilitzada per a la nostra investigació ha estat traduïda al castellà per Cervelló, Escartí i Balagué (1998) i mostra alts índexs de fiabilitat (Alpha 0,92 per al factor Ego i 0,82 per al factor Tasca).

Qüestionari de Satisfacció amb els Resultats Esportius (QSRE)

El Qüestionari de Satisfacció amb els Resultats Esportius consta d'11 ítems i va ser desenvolupat per Treasure i Roberts (1994), per a mesurar la satisfacció dels subjectes amb algunes situacions que es deriven dels resultats obtinguts en l'esport. La pregunta inicial és "En el teu esport, quanta satisfacció obtens quan tu...", i s'agrupen les respostes en tres subescales que són: a) *Experiències de Mestratge*, que expressa la preferència per resultats que informen sobre el progrés personal; b) *Aprovació Social* per la qual el subjecte prefereix resultats que informin sobre la consecució de reconeixement per part dels seus altres significatius i c) *Èxit Normatiu*, que manifesta la preferència per aquells resultats que informen de major capacitat respecte de les persones amb les quals competeix. Les respostes estan reflectides en una escala tipus Likert amb un rang de resposta de 0 a 100, en què el 0 correspon a *Una mica* i 100 a *Molta*.

Respecte a la validesa i consistència de la versió en castellà del qüestionari, Cervelló *et al.* (1998) van trobar Alphas de 0,72 per a la subescala Experiències de Mestratge, 0,87 per a la subescala Aprovació Social, i 0,58 per a la subescala Èxit Normatiu.

Qüestionari de Creences sobre les Causes que porten a l'Èxit en l'Esport (QCCEE)

Les creences sobre les causes que porten a l'èxit en l'esport, es van determinar amb una escala de 17 ítems. El qüestionari original va ser desenvolupat per a l'àmbit acadèmic per Nicholls i els seus col·laboradors (Nicholls, Patashnick i Nolen, 1985, Nicholls, Cheung, Lauer i Patashnick, 1989), i va ser adaptat per a l'àmbit esportiu per

Duda i Nicholls (1992). La pregunta introductòria general per a aquest qüestionari va ser "Què penses que ajuda a les persones a ser bones i tenir èxit en esport?", mentre que la frase introductòria per a cada ítem va ser "Les persones tenen èxit en esport si...", i s'agrupen les respostes en tres subescales o factors: *a) Motivació/Esforç*, aquest factor es refereix a que l'èxit esportiu depèn de l'esforç exercit en l'acompliment de la tasca *b) Habilitat Normativa*, que expressa la creença que l'èxit depèn de factors relacionats amb la possessió de major capacitat i *c) Engany* que engloba als ítems que es refereixen al fet que la utilització de conductes enganyoses són les responsables de l'èxit esportiu. Les respostes estan reflectides en una escala tipus Likert amb un rang de resposta de 0 a 100, en què el 0 correspon a *totalment en desacord* i 100 a *totalment d'acord*.

Existeixen dues versions en castellà del qüestionari de creences de les causes que porten a l'èxit en esport desenvolupades per Cervelló, Escartí i Balagué (1998), i Guivernau i Duda (1994), qui van trobar Alphas entre 0,74 i 0,78 per a la subescala de Motivació/Esforç, entre 0,62 i 0,71 per a la subescala Habilitat Normativa, i entre 0,71 i 0,72 per a la subescala Engany.

Qüestionari de Diversió dels subjectes amb la Pràctica Esportiva (QDPE)

Aquest qüestionari elaborat per Duda i Nicholls (1992) mesura la diversió que tenen els subjectes amb la pràctica esportiva. El qüestionari original consta de 8 ítems agrupats en dos factors anomenats *Avorriment i Diversió* respectivament que mesuren el grau d'avorriment o diversió del subjecte mentre practica esport. La pregunta inicial del qüestionari era "Com acostumes a sentir-te quan practiques esport?", mentre que les respostes als diferents ítems estan reflectides en una escala tipus Likert amb un rang de resposta de 0 a 100, en què el 0 correspon a *totalment en desacord* i 100 a *totalment d'acord*.

El treball de Duda *et al.* (1992) va mostrar coeficients de consistència interna de 0,94 per al factor Diversió i de 0,83 per al factor Avorriment.

Resultats

En el capítol de resultats, s'analitzen en primer lloc les propietats psicomètriques dels instruments, degut a què han estat poc utilitzats en el context espanyol. En segon lloc es realitza una anàlisi de correlació simple entre l'orientació motivacional i la resta de variables del nostre estudi. Per últim s'efectua una anàlisi diferencial en les variables estudiades entre els tennistes i els tennistes en cadires de rodes a través de la tècnica de l'Anàlisi de Variància (ANOVA).

Propietats Psicomètriques dels instruments

Amb objecte de determinar les propietats psicomètriques dels instruments es van utilitzar anàlisis factorials de components principals amb rotacions Varimax i obliqües per a tots els qüestionaris per a determinar la seva estructura.

La consistència interna dels qüestionaris es va establir mitjançant el càlcul del Coeficient Alpha de Cronbach.

Qüestionari de Percepció d'Èxit (CPE)

Es va realitzar una anàlisi factorial de components principals per a determinar l'estructura de l'Escala CPE (Roberts i Balagué, 1989), que mesura l'orientació de meta personal dels subjectes.

L'anàlisi factorial demostra que existeixen dos factors, anomenats *Orientació a l'Ego i Orientació a la Tasca*, amb autovalors majors a 1,00. Respecte de la consistència interna del qüestionari, el Coeficient Alpha de Cronbach va ser de 0,87 per als ítems del factor *Ego* i de 0,97 per als ítems del factor *Tasca* (Taula 1).

Qüestionari de Satisfacció amb els Resultats Esportius (QSRE)

Aquest qüestionari mesura la satisfacció que els subjectes tenen amb les situacions que es deriven dels resultats obtinguts en la pràctica esportiva. Amb objecte de determinar l'estructura del qüestionari es va realitzar una anàlisi factorial de components principals amb rotació obliqua. Després de realitzar aquesta anàlisi, es va comprovar que tres dels ítems de la versió original incrementaven de manera substancial la consistència interna del qüestionari quan eren eliminats. Per tant es van eliminar aquests ítems i es va procedir de nou a realitzar una anàlisi factorial de components principals amb rotació obliqua, però aquesta vegada sense els ítems en qüestió (vegi's Taula 2).

"Quan practico esport sento que tinc èxit"	EGO	TASCA
4. Quan demostro una clara milloria personal	**0,93766**	0,16027
8. Quan domino quelcom que no podia fer abans	**0,93377**	0,17442
7. Quan supero les dificultats	**0,90020**	0,20745
11. Quan assoleixo una fita	**0,86865**	0,35495
3. Quan treballo molt	**0,84206**	0,24518
10. Quan rendeixo al meu millor nivell d'habilitat	**0,80457**	0,24389
12. Quan sóc clarament superior	0,21765	**0,80978**
5. Quan la meva actuació supera als meus rivals	0,34541	**0,76059**
2. Quan sóc el millor	0,45278	**0,72568**
6. Quan demostro a la gent que sóc el millor	–0,02987	**0,67268**
1. Quan guanyo als altres	0,29713	**0,59729**
9. Quan faig quelcom que els altres no poden fer	0,13012	**0,58964**
Coeficient Alpha de Cronbach	**0,87**	**0,97**

Taula 1. Anàlisi Factorial amb Rotació Varimax del POSQ.

"En el teu esport, quanta satisfacció obtens quan tu...?"	(Experiències de Mestratge)	Èxit Normatiu	Aprovació Social
8. Veus progrés en la teva tècnica	**0,97066**	–0,00562	0,10717
1. Aprens noves tècniques	**0,96478**	–0,00428	0,09985
6. Trobes repte en la competició	**0,94585**	0,05389	0,01139
3. Comprens noves estratègies	**0,94083**	0,04955	0,15178
7. Treballes molt	**0,93657**	0,06334	0,12042
5. Trobes la competició fàcil	0,04440	**0,98290**	0,17559
10. Agrades als teus amics	0,05036	0,07835	**0,96149**
9. Agrades al teu entrenador o als teus pares	0,17806	0,14573	**0,93418**
Coeficient Alpha de Cronbach	**0,97**	**1**	**0,91**

Taula 2. Anàlisi Factorial amb Rotació Obliqua del Qüestionari de Satisfacció amb els Resultats Esportius (QSRE).

Què creus que ajuda a les persones a ser bones i tenir èxit en esport? "Les persones tenen èxit en esport si..."	Motivació-Esforç	Habilitat Normativa	Engany
3. Si intenten treure el millor d'ells mateixos	**0,91353**	0,15030	0,16529
2. Si s'esforcen al màxim	**0,88819**	0,14099	0,15763
9. Si els agrada entrenar	**0,81626**	0,36039	0,03769
8. Si ajuden als altres a aprendre	**0,65908**	0,11068	0,02642
1. Si són millors que els altres quan practiquen esport	0,06702	**0,91164**	0,04816
12. Si són millors que els altres en competicions difícils	0,34439	**0,77944**	0,15148
6. Si han nascut aptes per a practicar esport	0,30656	**0,68646**	0,34327
7. Si fan veure que els agrada l'entrenador	–0,09465	0,22710	**0,89518**
8. Si saben com impresionar l'entrenador	–0,13286	–0,23787	**0,87962**
Coeficient Alpha de Cronbach	**0,78**	**0,62**	**0,72**

Taula 3. Anàlisi Factorial amb Rotació Obliqua del Qüestionari de Creences sobre les Causes que porten a l'Èxit en Esport (QCCEE)

Com acostumes a sentir-te quan practiques esport?	Diversió	Avorriment
1. Em diverteixo quan faig esport	**0,93088**	–0,15001
7. Flueixo fent esport	**0,89422**	–0,24310
2. Trobo interessant fer esport	**0,85761**	–0,11154
8. Sembla que el temps passi volant quan faig esport	**0,67406**	–0,10959
5. Em fico plenament en el joc quan practico esport	**0,66947**	–0,39191
3. Quan practico esport, sovint em distrec en comptes de pensar en el que estic fent	–0,02702	**0,98475**
6. Quan practico esport, generalment desitjo que el joc acabi aviat	–0,30040	**0,57965**
Coeficient Alpha de Cronbach	**0,89**	**0,73**

Taula 4. Anàlisi Factorial amb Rotació Varimax del Qüestionari de Diversió amb la Pràctica Esportiva.

Com s'observa a la Taula 2 hem obtingut tres factors que expressen la satisfacció amb els resultats esportius. Aquests factors presenten autovalors majors que 1,00, i s'anomenen *Experiències de Mestratge, Èxit Normatiu i Aprovació Social*. La consistència interna va ser de 0,97 per al factor Experiències de Mestratge, d'1 per al factor Èxit Normatiu i de 0,91 per al factor Aprovació Social.

Qüestionari de Creences sobre les Causes d'Èxit en Esport (QCCEE)

Aquest qüestionari mesura quines són les causes que els subjectes creuen que són les determinants de la consecució d'èxit esportiu. Per tal de determinar la seva dimensionalitat, es va efectuar una anàlisi factorial de components principals amb rotació obliqua. Els resultats d'aquesta anàlisi factorial s'ofereixen a la Taula 3. Podem veure que hem obtingut tres factors anomenats *Motivació/Esforç, Habilitat Normativa i Engany*, tots ells amb autovalors majors de 1,00. Els coeficients de consistència interna van ser de 0,78 per al factor Motivació-Esforç, de 0,62 per al factor Habilitat Normativa, i de 0,72 per al factor Engany.

Qüestionari de Diversió amb la Pràctica Esportiva (QDPE)

Aquest qüestionari, que mesura la diversió dels subjectes amb la pràctica esportiva consta de dos factors anomenats *Diversió i Avorriment*. L'ítem 4 de la versió original va ser eliminat ja que disminuïa de forma considerable la consistència interna del qüestionari. El coeficient Alpha va ser de 0,89 per al factor Diversió i de 0,73 per al factor Avorriment (Taula 4).

Relacions entre l'orientació de meta personal i la satisfacció amb els resultats esportius, les creences sobre les causes d'èxit en esport, la diversió amb la pràctica esportiva i la preferència per tasques amb diferent nivell de dificultat

El segon objectiu del nostre treball era comprovar si existia el mateix patró de relacions entre l'orientació de meta personal i la satisfacció amb els resultats esportius, les creences sobre les causes d'èxit en esport i la diversió amb la pràctica esportiva que en els estudis realitzats anteriorment en altres poblacions. Per a això es van efectuar correlacions simples entre aquestes variables.

Els resultats mostren que l'*Orientació a la Tasca* dels esportistes està positivament relacionada amb una major satisfacció amb aquells resultats esportius que proporcionen als subjectes *Experiències de Mestratge*, amb la creença que la *Motivació i l'Esforç* són les causes que porten a l'èxit en esport i amb la preferència per les *Tasques amb repte*. També veiem una relació negativa entre l'*Orientació a la Tasca* i la preferència per les *Tasques fàcils*. D'altra banda, l'*Orientació a l'Ego* està positivament relacionada amb una major satisfacció amb aquells resultats que proporcionen major *Aprovació Social i Experiències de Mestratge* i amb la creença que la possessió d'*Habilitat Normativa i la Motivació i l'Esforç* són les causes d'èxit en esport (Taula 5).

Anàlisi comparativa entre tennistes en cadira de rodes i tennistes de l'orientació de meta personal, la satisfacció amb els resultats esportius, les creences sobre les causes d'èxit en esport, la diversió amb la pràctica esportiva i la preferència per tasques amb diferent nivell de dificultat

Per tal d'analitzar les diferències en les variables estudiades entre els tennistes i els tennistes en cadira de rodes, efectuem una anàlisi de variància (ANOVA). Els resultats mostren diferències significatives entre ambdós grups de mostra, de forma que els tennistes estan més orientats tant a la *Tasca* com a l'*Ego* que els tennistes en cadira de rodes. Apreciem també diferències significatives en la Satisfacció amb els resultats esportius, de manera que els tennistes prefereixen en major mesura que els tennistes en cadira de rodes aquells resultats que els informen de l'obtenció d'*Experiències de Mestratge, Aprovació social i Èxit Normatiu*. No trobem diferències entre ambdós grups en allò relatiu a les creences sobre les causes d'èxit en esport. Tanmateix, observem que els tennistes prefereixen en major mesura que els tennistes en cadira de rodes, les *Tasques amb repte* (Taula 6).

Discussió

Una visió del nostre treball mostra per una banda que els instruments de mesura utilitzats s'han mostrat com a elements vàlids per a mesurar les variables estudiades, ja que han mostrat validesa i índexs de fiabilitat acceptables. D'altra banda, hem trobat igual que els estudis efectuats anteriorment, que l'orientació a la tasca s'ha relacionat amb patrons motivacionals més adaptatius consistents en una major satisfacció amb els resultats que informen de la consecució d'experiències de mestratge, amb la creença que la motivació i l'esforç són les causes d'èxit en l'esport i amb la referència per les tasques amb repte. Tanmateix, l'orientació a l'ego s'ha relacionat no només amb factors motivacionals consistents en un patró motivacional poc adaptatiu com són la satisfacció amb l'aprovació social i la creença que l'èxit esportiu s'assoleix gràcies a la possessió d'una major habilitat normativa, sinó

VARIABLES	EGO	TASCA
Satisfacció amb els resultats esportius		
• Experiències de Mestratge	0,3298*	0,8306**
• Aprovació Social	0,3520*	0,2035
• Èxit Normatiu	0,0874	0,1073
Creences sobre les causes d'èxit en esport		
• Motivació/Esforç	0,3066*	0,2912*
• Habilitat Normativa	0,4685**	0,0844
• Engany	0,0872	–0,1733
Diversió amb la Pràctica Esportiva		
• Diversió	0,0254	0,1942
• Avorriment	–0,0360	–0,0731
Preferències per tasque		
• Tasques fàcils	0,1682	–0,3582*
• Tasques amb repte	0,2325	0,4886**

* p<0,05; ** p<0,001.

Taula 5. Correlacions entre l'orientació de meta personal, la satisfacció amb els resultats esportius, les creences sobre les causes d'èxit en esport, la diversió amb la pràctica esportiva i la preferència per tasques amb diferent nivell de dificultat.

VARIABLES	gl	TENNISTES EN CADIRA DE RODES (MD)	TENNISTES (MD)	F	p
Orientación motivacional					
• Orietación ego	1	228,88889	354,00000	10,23168	**0,003**
• Orientación tarea	1	352,50000	500,00000	5,86907	**0,020**
Satisfacción Resultados Deportivos					
• Experiencias de Maestría	1	260,83333	411,00000	8,39315	**0,006**
• Aprobación Social	1	113,33333	152,00000	4,14657	**0,048**
• Éxito Normativo	1	35,00000	59,00000	5,90486	**0,019**
Creencia Causas Éxito					
• Motivación/Esfuerzo	1	290,27778	306,00000	0,28322	0,597
• Habilidad normativa	1	185,00000	227,00000	3,28856	0,077
• Engaño	1	47,22222	56,00000	0,24851	0,621
Diversión con la Práctica					
• Diversión	1	403,05556	401,00000	0,00488	0,945
• Aburrimiento	1	76,38889	78,00000	0,00652	0,936
Preferencia por tipo de tareas					
• Preferencia Tareas con reto	1	59,76744	85,45455	5,25690	**0,026**
• Preferencia Tareas fáciles	1	55,11628	63,63636	0,49550	0,485

Taula 6. Resultats de l'ANOVA, assignant com a variable dependent els factors dels qüestionaris administrats i com a variable independent els grups de mostra (tennistes i tennistes en cadira de rodes).

que també s'ha relacionat amb la satisfacció amb les experiències de mestratge i amb la creença que la motivació i l'esforç són les causes de l'èxit en esport, factors aquests tradicionalment relacionats amb l'orientació a la tasca. (Cervelló, 1996, Duda i White, 1992; Newton i Duda, 1993; White i Duda, 1993). Només un d'aquests estudis va trobar que l'orientació a l'ego es relacionava també amb la creença que la motivació i l'esforç eren una de les causes d'èxit en esport (Duda i White, 1992). Les raons per les quals és possible que es doni aquest patró motivacional és que els esportistes de la nostra mostra són esportistes d'alta competició. Igual que en l'estudi de Duda i White (1992), els esportistes d'alt rendiment acostumen a presentar altes orientacions tant a l'ego com a la tasca. Això és degut a què malgrat considerar la victòria com quelcom molt important i plaent per a ells, saben que les causes de la victòria passen pel dur entrenament, la millora personal contínua, i l'esforç tant en l'entrenament com en la competició.

El segon objectiu del nostre treball consisteix a analitzar les possibles diferències entre esportistes i esportistes en cadira de rodes en les variables estudiades.

Els resultats mostren que existeixen diferències entre ambdós grups, de manera que els tennistes mostren una major orientació tant a la tasca com a l'ego, es mostren més satisfets amb aquells resultats que informen de la consecució d'experiències de mestratge, aprovació social i èxit normatiu i prefereixen també en menor mesura les tasques amb repte.

Aquests resultats semblen indicar diferències significatives, no només en l'aspecte direccional de la motivació (ego i tasca), sinó que en general els tennistes en cadira de rodes se senten menys atrets per l'esport de competició, ja que en pràcticament totes les variables esmentades han presentat puntuacions menors que els tennistes . Aquests resultats (si bé han de ser presos amb prudència pel reduït tamany de la mostra), hauria de portar a la reflexió als entrenadors i plantejar si l'esport d'alta competició compleix funcions diferents per als tennistes en cadira de rodes.

Referències

CERVELLÓ, E. M. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro.* Servei de Publicacions de la Universitat de València.

– (1998). *Variables psicológicas relacionadas con la elección de tareas con diferente nivel de dificultad. Implicaciones para el entrenamiento psicológico.* (En revisió).

CERVELLÓ, E.; ESCARTÍ, A. i BALAGUÉ, G. (1998). *Propiedades psicométricas de una batería de cuestionarios para determinar: La orientación de metas, las creencias sobre las causas de éxito en deporte, la satisfacción con los resultados deportivos y la diversión con la práctica deportiva.* (En revisió).

DUDA, U.; FOX, K.R.; BIDDLE, S. J. H. i AMSTRONG, N. (1992). "Children's achievemet goals and beliefs about success in sport". *British Journal of Educational Psychology*, 62, pàg. 313-323.

DUDA, J. L. y NICHOLLS, J. G. (1992). "Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport". *Journal of Educational* Psychology, 84, pàg. 290-299.

DUDA, J. L. y WHITE, S. A. (1992). "The relationship of goal perspectives to beliefs about success among elite skiers". *The Sport Psychologist*, 6, pàg. 334-343.

GUIVERNAU, M. y DUDA, U. (1994). "Psychometric properties of a spanish version of the task and ego orientation in sport questionnaire (TOSQ), and beliefs about the causes of success inventory". *Revista de Psicología del Deporte*, 5, pàg. 31-51.

HOM, H.; DUDA, J. L. i MILLER, A. (1993). "Correlates of goal orientations among young atheletes". *Pediatric Exercise Science,* 5, pàg. 168-176.

NEWTON, M. y DUDA, J. L. (1993). "Elite adolescentes atheletes achievement goals and beliefs concerning success in tennis". *Journal of Sport and Exercise Psychology,* 15, pàg. 437-448.

LOCHBAUM, M. y ROBERTS, G. C. (1993). "Goal orientations and perceptions of the sport experience". *Journal of Sport and Exercise Psychology,* 15, 2, pàg. 160-17 1.

NICHOLLS, J. G. (1984). "Achievement motivation: Conceptions of ability, subjetive experience, task choice and performance". *Psychological Review,* 21, pàg. 328-346.

NICHOLLS, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education.* Cambridge, MASS: Harvard University Press.

NICHOLLS, J. G.; CHEUNG, P.; LAUER, J. i PATASHNICK, M. (1989). "Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values". *Learning and Individual Differences,* 1, pàg. 63-84.

NICHOLLS, J. G.; PATASHNICK, M. i NOLEN, S. B. (1985). "Adolescent's theories of education". *Journal of Educational Psychology*, 77, pàg. 683 -692.

ROBERTS, G. C. (1992). "Motivation in sport an exercise: Conceptual constraints and conceptual convergence". A G. C. Roberts (ed.), *Motivation in sport and exercise* (pàg. 3-30). Champaign, IL: Human Kinetics.

ROBERTS, G. C. y BALAGUÉ, G. (1989). *The development of a social-cognitive scale in motivation.* Paper presented at the Seventh World Congress of Sport Psychology, Singapour.

– (1991). *The development and validation of the Perception of Success Questionnaire.* Paper presented at the FEPSAC Congress, Colònia, Alemanya.

ROBERTS, G. C.; HALL, H.; JACKSON, S. A.; KIMIECIK, J. i TONYMON, P. (1991). *Personal theories of ability and the sport experience: Goal perspectives and achievement strategies.* Manuscrit sense publicar.

TREASURE, D. C. i ROBERTS, G. C. (1994). "Cognitive and afective concomitants of task and ego goal orientations during the middle school years". *Journal of Sport and Exercise Psychology,* 16, pàg. 15-28.

WHITE, S. A. i DUDA, J. L. (1993). "Dimensions of goals and beliefs among atheletes with physical disabilities". *Adapted Physical Activity Quaterly,* 10, pàg. 125-136.

Experiència pràctica: "Volar amb ala de pendent". Unitat didàctica interdisciplinar en l'Ensenyament Secundari Obligatori

Fernando Fernández Fraga
Doctor en Educació Física
I.E.S. Anxel Casal de La Coruña

Paraules clau

activitats a la natura, ala de pendent, vol, interdisciplinar, Ensenyament Secundari Obligatori, unitat didàctica

Abstract

In this work we introduce a Didactical Unity of Fly-sheet-flutter practice experience in the Obligatory Secundary Education, as a innovate content in the Physical Education area and with a totally interdiscipline character. This sport is included in the air activities in the nature and shows a serie of educational advantages, about other contents of Physical Education area. We consider its inclusion on the E.S.O., in spite of its difficulties at the moment of developing this practice in a school level. This experience has got a very positive answer by all the educational comunity members of I.E.S. Anxel Casal.

Resum

En aquest treball presentem una experiència pràctica d'una unitat didàctica de *vol amb ala de pendent* en l'Ensenyament Secundari Obligatori, com un contingut innovador dins de l'àrea d'Educació Física i amb un caràcter eminentment interdisciplinar. Aquest esport s'inclou dins de les activitats aèries a la natura i presenta una sèrie d'avantatges educatius, sobre altres continguts de l'àrea d'Educació Física, que ens plantegen la seva introducció a l'ESO, malgrat les dificultats a l'hora de desenvolupar aquesta pràctica a nivell escolar. Aquesta experiència ha tingut una valoració molt positiva per tots els membres de la comunitat educativa de l'IES Anxel Casal.

Què pretenem amb aquesta unitat didàctica?

Com exposa la federació internacional d'Educació Física en el seu manifest mundial: "L'Educació Física és la part de l'educació que utilitza d'una manera sistemàtica les activitats físiques i la influència dels agents naturals: aire, sol, aigua... com a mitjans específicament educatius que comprometen l'individu en la seva totalitat". Per tal que els nostres alumnes obtinguin uns hàbits d'activitat física han de conèixer un gran ventall de pràctiques possibles. Cal acabar amb els tòpics d'aquests tipus d'esports: No són perillosos, no són cars, ens posen en forma, ens proporcionen sensacions fortes i de llibertat, ens introdueixen en el medi natural de forma ecològica...!

Un procés d'ensenyament-aprenentatge dinàmic requereix d'una contínua modificació dels continguts per tal d'adaptar-se als canvis socials, als avenços de les diferents ciències i a les noves tecnologies. Això té encara més èmfasi durant una reforma educativa: *S'adapten els continguts tradicionals de l'àrea d'Educació Física als requeriments de la LOGSE?* En una experiència desenvolupada pel Seminari Permanent d'Educació Física de La Corunya, hem proposat una sèrie de continguts que es podrien introduir en el currículum de l'ESO d'una forma interdisciplinar i optativa, entre

els quals es troba la unitat didàctica de vol amb ala de pendent. Aquesta s'ha desenvolupat a l'IES Anxel Casal de La Corunya durant el present curs, en col·laboració amb el Club "Paraventos".

Per què és important introduir aquest contingut?: L'ala de pendent s'enquadra dins dels esports d'aventura a la natura i alhora es troba en el subgrup de les activitats aèries. Des del punt de vista pedagògic això és molt important. L'ala de pendent és una de les poques activitats físiques que es realitza en el medi aeri. Per a l'home des del començament de la història ha existit el repte de volar pels seus propis medis, ara això és possible amb un senzill ala de pendent.

Antecedents en el centre

L'IES Anxel Casal porta diversos anys realitzant activitats a la natura de tot tipus i l'acceptació per part de l'alumnat sempre ha estat excepcional, així com el seu aprofitament pedagògic. Som dels pocs Instituts que tenim material específic, fins i tot disposem d'un GPS amb el software corresponent (aquest material hauria de ser imprescindible en qualsevol departament que desenvolupi activitats en el medi natural per les seves gran possibilitats pràctiques i educatives), a més del material habitual d'orientació i escalada. El Centre està localitzat a l'interior d'una pedrera, situada dins l'espai verd de la "Torre d'Hèrcules".

Els projectes didàctics han d'ajustar-se a la motivació de l'alumnat i als recursos de què disposa el Centre, tant de material, instal·lacions, localització i professorat. Per tot això, l'evolució d'aquest tipus d'activitats en el nostre centre, ha estat molt positiva.

Aquestes activitats que portem a terme en el medi natural estan incloses en el projecte educatiu del Centre i són desenvolupades de forma transversal per un equip multidisciplinar de professors. En els últims anys aquestes activitats han estat les següents:

1. Diversos cursos d'activitats hivernals a la natura celebrats a Cabeza de Manzaneda (Orense), a Andorra i a Osca. En ocasions hem realitzat aquesta activitat sense neu, el que demostra que no volem realitzar el típic curset d'esquí.
2. Ruta Xacobea des d'O Cebreiro caminant (150 km). Van assistir-hi pares.
3. Muntar a cavall en el medi natural (en col·laboració amb el grup eqüestre "O Salgueiral"), aquesta activitat es realitza cada any.
4. Escola esportiva d'activitats a la natura subvencionada per l'Ajuntament.
5. Cursos d'activitats nàutiques (windsurf).
6. Cursos d'activitats fluvials (piragüisme al riu Miño i ràfting al riu Ulla).
7. Espeleologia en col·laboració amb la Agrupación de Montaña Ártabros (coves Do Rei Centolo) i coneixement de l'espai natural la Mariña Lucense.
8. Senderisme i acampada pel bosc autòcton de Caurel (Lugo).
9. Xerrades i projeccions sobre les activitats a la natura.
10. Les activitats en el medi natural figuren dins dels continguts que s'imparteixen dins l'àrea d'EF en tots els ensenyaments del Centre, en els diferents nivells. Exemple d'activitats desenvolupades a classe: puènting, tirolina, ràpel, etc. en el gimnàs o escalada, trepa, orientació, etc. en el recinte exterior.

Localització de la unitat didàctica

Aquesta unitat didàctica està enquadrada dins del segon curs del segon cicle d'ESO i té un caràcter voluntari. A més està inclosa dins d'un projecte transversal i interdisciplinar d'activitats en el medi natural, que el Centre desenvolupa des de fa més de 10 anys.

Introducció a la unitat didàctica

L'ala de pendent no és un paracaiguda, contràriament al que sembla, però sí que és un descendent directe dels paracaigudes dirigibles amb obertures i calaixos, de forma més o menys rectangular, que s'utilitzen en salts d'avió en paracaigudisme esportiu. Un grupet d'apassionats d'aquest esport, a finals dels setanta, van tenir la idea de desplegar una d'aquestes veles al vent des del cim d'una muntanya i uns mesos més tard, els primers practicants d'ala de pendent anunciaven el naixement d'un nou esport.

Avui dia l'ala de pendent s'ha convertit en un veritable planejador, susceptible de franquejar distàncies importants amb l'ajut dels corrents i dels vents, que permeten mantenir-se en vol durant hores gràcies a les ascensions que resulten dels fenòmens convectius. Es pot recórrer una distància horitzontal de més de set vegades l'altura de què s'enlaira.

Hi ha una pregunta fonamental per a la nostra experiència: *És l'ala de pendent un esport perillós?* Els únics perills que sotgen el practicant confiat en excés, són aquells que un examen atent permet descobrir abans de la sortida. Quant als altres perills, aquells que no es veuen (per exemple, les turmentes d'estiu d'alta muntanya), els practicants sense altra ambició que volar tranquil, no els trobaran. Sempre i quan es practiqui en un lloc adient, amb docents professionals i amb un bon material, aquest esport no té més risc que qualsevol altre contingut de l'Educació Física.

Encara que existeixen altres esports aeris, aquest és el que es pot introduir de forma més senzilla en l'Ensenyament Secundari, en funció dels següents *criteris pedagògics:*

A. La seva complexitat és adient per aquest nivell educatiu i pot adaptar-se fàcilment per a la seva utilització com a contingut de l'Educació Física. La iniciació es fa en pendents suaus i sense cap perill.

B. És un contingut amb una gran aplicabilitat interdisciplinar en diverses àrees.
C. Desenvolupa pràcticament tots els blocs de continguts de la nostra àrea d'Educació Física.
D. Es poden fer pràctiques d'iniciació en una pista poliesportiva descoberta o en un camp de futbol.
E. L'espai natural en què es pot prendre contacte amb aquest esport és molt comú, per la qual cosa no exigeix grans desplaçaments.
F. És el més accessible econòmicament.
G. És un esport que es basa en la superació personal, no en la competició contra un altre. Les connotacions socioculturals dels esports tradicionals (exemple, futbol) poden ser negatives per a l'educació, aquest tipus d'esports nous tenen la seva essència en un repte personal i en el contacte amb el medi natural.
H. En la nostra societat existeix una gran demanda d'aquests esports d'aventura a la natura, com a pràctica i no com a espectacle, això és el que ens interessa. L'home busca noves sensacions.

Interdisciplinarietat i transversalitat de la unitat didàctica

Qualsevol activitat en el medi natural té una tremenda riquesa des del punt de vista interdisciplinar i pot ser tractat per les diferents àrees amb un gran component motivacional. Això encara és més accentuat en el cas de l'ala de pendent, ja que molt poques activitats es desenvolupen en un medi no habitual per a l'ésser humà, com és l'aire.

La reforma ens planteja una sèrie de temes o eixos transversals que han d'ésser tocats per totes les àrees, dins d'aquests tenim l'educació medioambiental. L'ala de pendent és un centre d'interès excel·lent per tal de generar un major coneixement i respecte del medi natural.

A continuació exposem els continguts de les diferents àrees que desenvolupem en aquesta unitat didàctica d'ala de pendent:

1. Àrea d'Educació Física.
   1.1. Jocs i esports.
   1.2. Activitats en el medi natural.
2. Àrea de Ciències Naturals.
   2.1. El moviment i les forces.
   2.2. El planeta: els seus materials i la seva dinàmica.
   2.3. Els éssers vius.
   2.4. Característiques i interacció dels components del medi natural.
3. Àrea de Ciències Socials, Geografia i Història.
   3.1. Eix d'espai i societat:
      - Percepció de l'espai i la seva repercussió.
      - L'espai ecogeogràfic.
   3.2. Eix de societats històriques i canvi en el temps:
      - Iniciació al mètode històric.
      - Societats i cultures diverses.
   3.3. Eix del món actual:
      - Ciència, art i cultura en el món d'avui.
4. Àrea de tecnologia.
   4.1. Resolució tècnica de problemes. Disseny, anàlisi i construcció d'objectes tècnics.
   4.2. La planificació i realització de tasques. Tècniques de fabricació.
   4.3. Recursos científics i tècnics.
5. Les altres àrees.

Aquest contingut pot ser treballat de manera interdisciplinar per qualsevol de les àrees del currículum.

Objectius de la unitat didàctica

- Potenciar l'interès per les activitats aèries.
- Descobrir l'ala de pendent com activitat de llibertat en el medi aeri.
- Aprendre a volar: L'inflament, la cursa, l'enlairament, el vol rectilini, el viratge, mantenir-se en l'aire, fenòmens aerodinàmics (el perfil, la polar i el flux d'aire al caire de fuga i als extrems) i meteorològics (convecció i brises i circulació del vent i turbulència).
- Coneixement del medi natural i el seu ús ecològic.
- Adquirir coneixements de l'ús del material: L'ala de pendent (plegat, ultravioletes, materials, desperfectes i manteniment), el variòmetre, l'anemòmetre, el casc, el paracaiguda d'emergència, el calçat i el vestuari.
- Aconseguir una adaptació al medi aeri.
- Desenvolupar la confiança en un mateix per tal de superar situacions difícils.
- Adquirir coneixements sobre les zones de vol (zona d'enlairament, núvols, vents, relleu i zona d'aterratge).
- Millorar la resistència, la força, l'equilibri, la flexibilitat i la coordinació.
- Conèixer i practicar les normes de seguretat: Enlairament i marxa enrera, la caiguda vertical, petites dificultats en vol, l'aterratge improvisat i l'assegurança de responsabilitat civil de vol.

Continguts de la unitat didàctica

Per tal de seguir una correcta progressió en l'ensenyament, caldria que en aquest moment els nostres alumnes desenvolupin activitats en el medi natural amb una certa autonomia.

Haurem de plantejar-los prèviament en les nostres classes una unitat didàctica de vol amb estel, ja que existeix una gran relació i transferència entre tots dos continguts.

Seria convenient que haguessin participat en cursos anteriors, en una unitat didàctica d'iniciació a la vela, per després afrontar amb majors probabilitats d'èxit l'esport de l'ala de pendent. En la navegació a vela és necessari un coneixement i aprofitament dels fenòmens aerodinàmics i meteorològics, en l'ala de pendent és fonamental el domini del medi aeri i dels fenò-

mens aerodinàmics i meteorològics. Existeix una transferència i una progressió en dificultat, entre els continguts de navegació i de vol. (Taula 1) Des del punt de vista didàctic, l'ala de pendent és un esport que presenta major complexitat en els mecanismes de percepció i decisió, que en el mecanisme d'execució. A més tenim el factor de la seguretat, ja que es realitza en un medi no habitual a l'ésser humà i sota les condicions meteorològiques canviants, encara previsibles.

Tot això implica que el procés d'ensenyament-aprenentatge ha de tenir unes progressions molt acurades, en què l'alumne aprengui, se senti segur i gaudeixi alhora. L'estil d'ensenyament més utilitzat va ser l'assignació de tasques i en alguns jocs l'ensenyament mitjançant la recerca. Quant a l'organització de la classe, aquesta és molt important per tal que existeixi un aprenentatge significatiu i un bon control de la contingència.

Intentem escometre les tasques de forma global, però donada la complexitat d'alguna d'elles, no poden ser afrontades en la seva totalitat i utilitzem un ensenyament analític, sense perdre de vista mai la globalitat. Un altre recurs que utilitzem és la modificació de les tècniques complexes en altres només vàlides per a l'ensenyament.

Conceptes

- Factors físics que intervenen en el vol: principis d'aerodinàmica.
- Factors meteorològics que intervenen en el vol: principis de meteorologia.
- Tècniques bàsiques de l'ala de pendent.
- Característiques i ús del material.
- Normes de seguretat.
- La pendent-escola i la zona de vol.

Procediments

- Desenvolupament de jocs i exercicis de familiarització amb l'ala de pendent.
- Desenvolupament d'exercicis i tècniques d'inflament.

ESO	UNITAT DIDÀCTICA	CARÀCTER
PRIMER CICLE	INICIACIÓ A LA VELA LLEUGERA (programa gratuït de l'Ajuntament)	OBLIGATORI
PRIMER CICLE	INICIACIÓ AL WINDSURF Segon Curs	OPTATIU
SEGON CICLE	PERFECCIONAMENT DE VELA LLEUGERA O WINDSURF Primer Curs	OPTATIU
SEGON CICLE	INICIACIÓ A L'ALA DE PENDENT Segon Curs	OPTATIU

Taula 1. Exemple de seqüenciació d'activitats a la natura de navegació i de vol.

- Desenvolupament de jocs i exercicis de familiarització amb el vent.
- Desenvolupament d'exercicis i tècniques d'enlairament.
- Desenvolupament d'exercicis i tècniques de vol.
- Desenvolupament d'exercicis i tècniques d'aterratge.
- Simulació de situacions de seguretat.
- Estudi dels principis aerodinàmics i meteorològics.
- Exploració de la zona de vol.

Actituds

- Respecte i millora del medi ambient.
- Valoració de les repercussions de les activitats aèries sobre el medi ambient.
- Interessar-se per conèixer noves formes d'ocupar l'oci.
- Interessar-se per desenvolupar activitats en entorns diferents als habituals.
- Desenvolupar la confiança en un mateix per tal de superar situacions difícils de vol.
- Valorar les activitats físiques sense competició.

Temporalització de les sessions i activitats principals

- Sessió 1: Introducció amb una petita xerrada sobre l'ala de pendent i la projecció d'un vídeo motivacional.
- Sessions 2, 3 i 4: Introducció als principis d'aerodinàmica i meteorologia. Àrea de ciències naturals.
- Sessions 5, 6 i 7: Construcció d'un petit ala de pendent. Àrea de tecnologia.
- Sessió 8: Introducció al coneixement geogràfic de les zones de vol. Àrea de geografia.
- Sessió 9: Jocs i exercicis de familiarització amb l'ala de pendent.
- Sessió 10: Jocs i exercicis de familiarització amb el vent.
- Sessió 11: Exercicis i tècniques d'inflament.
- Sessió 12 i 13: Exercicis i tècniques d'enlairament.
- Sessió 14: Simulació de vol i exercicis i tècniques d'aterratge.
- Sessió 15: Vídeo didàctic d'ala de pendent.
- Sessió 16: Exercicis i tècniques d'enlairament, vol controlat i aterratge en el medi natural. Simulació de situacions de seguretat.
- Sessió 17: Baptisme de vol.
- Sessió 18: Visió del vídeo filmat durant la unitat didàctica. A més es donarà informació sobre els llocs propers per a practicar l'ala de pendent.

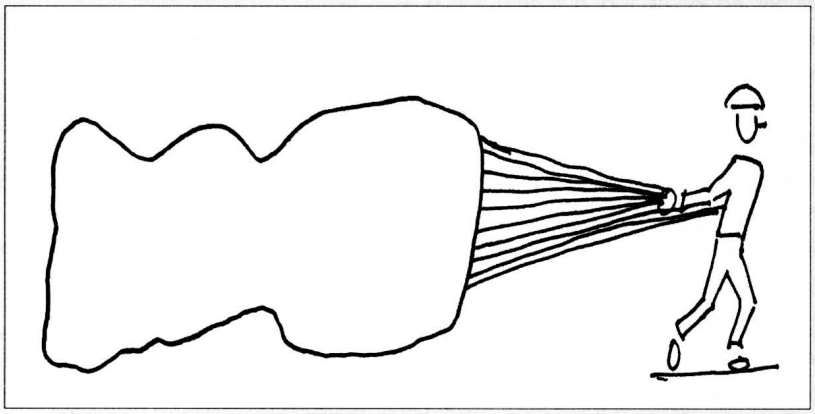
Totes les sessions seran d'una hora de durada i es desenvoluparan en el Centre, excepte les 16 i 17 que tenen quatre cada una i que se celebraran en el medi natural, i la 18 amb dues.

Total de càrrega horària de la unitat didàctica: 25 hores (Taula 2).

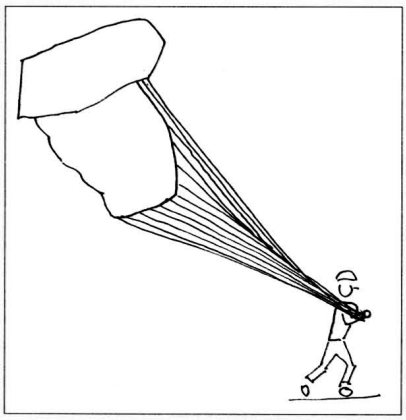
Tècnica d'inflat de l'ala de pendent



Dibuix 1. Hem de col·locar-nos cara al vent, i comprovar que estem situats al mig de les quatre bandes de l'ala de pendent, les dues davanteres i les dues darreres, en què van subjectes les empunyadures dels frens. Totes les bandes s'han de recolzar als braços i hem d'agafar les davanteres, que són aquelles per les quals no passen els frens, per poder tirar d'elles amb fermesa i que la vela s'infli.



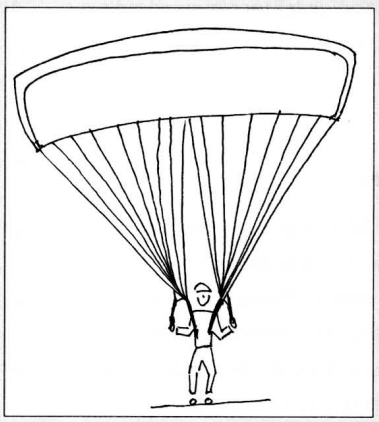
Dibuix 2. Les dues primeres passes de la cursa han de ser seques, el cos tirat endavant i les mans enrera al nivell dels malucs.



Dibuix 3. La vela puja i els braços s'eleven amb ella, el cap alçat i veiem aparèixer la vela per sobre, seguim sostenint les bandes davanteres.



Dibuix 4. Aquest és el moment de deixar les bandes davanteres, tot mantenint els braços aixecats i les mans recolzades a les bandes per impedir que la vela caigui novament cap enrera, pressionant segons calgui.



Dibuix 5. Baixem progressivament els braços fins a sentir una certa resistència a les empunyadures dels frens. Es controla l'equilibri de la vela tot actuant amb precisió sobre els frens.

Seguretat de la unitat didàctica

Un aspecte molt important és la seguretat, per a això ha de complir els següents criteris:

- Professorat, material i zona de vol adequats per a la iniciació.
- Relació adequada entre el nombre de professors i el nombre d'alumnes.
- Elecció adequada de les dates.
- Contacte permanent amb el centre meteorològic.
- Assegurances que cobreixin tots els riscos de l'activitat.
- Elaboració d'un pla d'evacuació davant possibles accidents.

ACTIVITATS A REALITZAR	ORGANITZACIÓ	TEMPS
Fase d'informació escalfament		15'
• Trasllat del material a la zona de pràctica i distribució de l'espai*	• Grups de 4	5'
• Explicació i demostració de la tècnica d'inflat	• Tota la classe	10'
Fase principal		40'
• Cada alumne realitza un cop la tècnica d'inflat de l'ala de pendent amb l'ajut dels tres companys del seu grup	• Grups de 4	10' × 4
Tornada a la calma		15'
• Recollida del material	• Grups de 4	5'
• Informació sobre la classe	• Tota la classe	10'
TOTAL	_____	70'
Degut a la complexitat en l'organització de la classe s'aprofita l'hora del pati que dura 20'.		

* Distribució de l'espai en la pista poliesportiva exterior. Cada número es correspon amb la zona de treball per a un grup de quatre alumnes

1	4
2	5
3	6

Taula 2. Exemple de sessió pràctica: exercici i tècniques d'inflat.

Avaluació de la unitat didàctica

Es porta a terme una avaluació inicial dels coneixements previs i de l'actitud cap aquest contingut a través d'un qüestionari.

L'avaluació del procés va ser contínua, mitjançant observació, tot buscant una màxima participació de l'alumne, dels companys i dels professors. Al final de cada sessió a l'escola d'ala de pendent s'emplenava una planella relacionada amb la participació, organització, actituds i aprenentatges, per part dels alumnes i del professor. L'avaluació final es fa amb un qüestionari que es corresponia amb l'inicial i en una reunió en què es va valorar l'experiència a nivell del grup.

Recursos materials i humans

Ja que a l'ESO el nombre d'alumnes per grup és de 25, es va necessitar el següent material:

- 6 ales de pendents.
- 6 cascos.
- 6 variòmetres.
- 6 anemòmetres.
- 6 paracaigudes d'emergència.
- 3 professors especialistes en ala de pendent (Només per a les sessions núm. 16 i núm. 17).

Valoració final

L'experiència fou valorada com a molt positiva tant per part de l'alumnat com per part del professorat de totes les àrees. La major part dels participants van tornar a l'escola d'ala de pendent per tal de practicar aquesta activitat en les seves hores de lleure amb les seves amistats, i alguns s'han fet socis i fan cap amb regularitat. Per un millor aprofitament d'aquests continguts haurien de contemplar-se en la nostra comunitat autònoma els crèdits optatius, tal com existeixen en altres territoris.

Bibliografia

ARANAZ DE RÍO, F. (1995). *Tu amigo el mapa*. M.O.P.T. Madrid.

BACKES, W. (1989). *Cometas: construcción, modelos y vuelo*. Ediciones Ceac.

COMBAZ, Ch. i SEGURA, J. (1992). *Aventuras deportivas en Parapente*. Ediciones Tutor. Madrid.

DI FRANCO, F. (1984). *Previsión del tiempo mirando al cielo*. Editorial Juventud. Barcelona.

DIVERSOS (1993). *El curso de navegación de Glenans*. Ediciones Tutor. Madrid.

FITERRA, J. i MURTA, L. (1992). *Didáctica del deporte de la Vela*. Ediciones Campomanes Libros. Madrid.

RICO VERCHER, M. (1992). *El aprendizaje de valores en educación ambiental*. M.O.P.T. Madrid.

Opinió

Aproximació a l'esport a través dels principis artístics: creativitat, expressió i estètica

Aurora Martínez Vidal

Llicenciada en Educació Física i Doctora en Belles Arts
Universidad de Vigo

Abstract

In this work we approach sport from an artistic point of view trying to give a reply to questions such as: can sport come to be a means of artistic expression?. Is it possible that the presence of a sporting spectacle produces athletic experiences similar to those of an artistic exhibition? Is the creation of an artists plastic work similar to the creation of a sporting composition?. Fully aware of the difficulty in verifying the concept of art and establishing absolute terms, we have decided on an approach to sport through principles characteristic of an artistic nature. Principles which, despite differences of opinion about the conception of art and its historical evolution, appear, in higher or lower proportion, in the attempts to define it. They are as follows: creativity, expression and aesthetics, the latter referring to the beauty (of the form) or the attitude of pleasure. This approach has been carried out after exhaustive bibliographic research of those studies that have tried to explain sport from the point of view of one of the principles that make up the essence of art. A revision that leads us to a type of sport in which creativity has a configurative character –suitable to artistic creation, the expression responds to symbolic levels characteristic of art and its forms have aesthetic qualities belonging to artistic composition. Despite the clear presence in these principles of artistic activity, the argument about the artistic status of these sports remains open: while for some its is clear, for others it is difficult to make compatible the competitive proposal of sport with artistic condition.

Resum

En el present estudi es realitza l'aproximació a l'esport des de la perspectiva artística tractant de donar resposta a preguntes com aquestes: Pot l'esport arribar a ser un mitjà d'expressió artística? Existeix la possibilitat que la presència d'un espectacle esportiu generi experiències estètiques similars a les que genera una exposició artística? La creació de l'obra plàstica d'un artista s'assembla a la creació d'una composició esportiva?

Conscients de la dificultat per acotar el concepte d'art i de plantejar-lo en termes absoluts, s'ha decidit l'aproximació a l'esport a través de principis propis de la natura artística. Principis que, malgrat les divergències sobre la concepció de l'art i de la seva evolució històrica, apareixen en major o menor mida, en els intents de la seva definició. Aquests són: la creativitat, l'expressió i l'estètica, aquesta última referida a la bellesa de la forma o l'actitud de delit davant d'aquesta.

Aquesta aproximació s'ha realitzat a través d'una revisió bibliogràfica exhaustiva d'aquells estudis que han tractat d'explicar l'esport des d'algun dels principis que constitueixen l'essència de l'art. Revisió que ens condueix un tipus d'esport en què la creativitat té un caràcter configurador propi de la creació artística, l'expressió respon a nivells simbòlics característics de l'art i les seves formes tenen qualitats estètiques pròpies de la composició artística.

Malgrat la clara presència d'aquests principis propis de l'activitat artística, la discussió sobre l'estatus artístic d'aquests esports es manté oberta: mentre que per a uns és evident, per altres resulta difícil compatibilitzar el propòsit competitiu de l'esport amb la condició artística.

L'esport i la creativitat

La procedència de les investigacions sobre la creativitat en el moviment és de caràcter variat. L'esport, la dansa i la pedagogia de l'expressió artística aporten models diferents de creativitat en el moviment. Des de

tots dos camps s'ha intentat definir el concepte, aïllar i definir els seus factors a partir dels de caràcter general i elaborar instruments d'avaluació de la creativitat en el moviment, els anomenats tests de creativitat motriu.

Diferents denominacions

A l'esport i la dansa es parla de creativitat motriu com "la capacitat d'un individu per generar comportaments motrius caracteritzats per la fluïdesa, la flexibilitat i l'originalitat" (J. Berstch, 1983:47), mentre en l'expressió artística s'utilitza el terme de creativitat de l'expressió dinàmica, i la defineix com a "creativitat en les accions humanes que comportin expressió cinètica o comportamental" (S. De la Torre, a R. Marín i S. De la Torre, 1991: 431).

Diferents factors

En el món de l'esport es va fer més insistència en els factors aptitudinals, aportats per Guilford i ja clàssics en la creativitat, com la fluïdesa (factor quantitatiu que indica l'emissió de nombroses respostes), flexibilitat (vessant qualitativa que indica la varietat de respostes) i originalitat (es refereix a les respostes inusuals i poc freqüents).

En els estudis que procedeixen del món de la dansa s'incorporen aspectes més propis de la creació artística, com la composició (com a creació de noves formes de moviment per variació i combinació) i elaboració (com a la capacitat per a desenvolupar una idea, una situació tot enriquint-la amb detalls). Aquesta darrera ja va ser considerada per Torranze.

Quant al major nombre de factors de caràcter artístic mereix especial atenció la tesi d'A. Little Araminta (1966) en què va definir trenta-sis variables de creativitat en la dansa moderna, tot considerant aquesta com a procés, producte, personalitat i ambient.

Des del camp de la pedagogia de l'expressió artística. S. De la Torre, a Marín i De la Torre (1991), ha elaborat un model descriptiu de la creativitat en l'expressió dinàmica de gran interès per a les activitats físiques artístiques. En aquest model S. De la Torre integra factors aptitudinals clàssics com la fluïdesa, varietat, originalitat, inventiva i factors comportamentals com a sensibilitat perceptiva, sensibilitat emocional i estètica, autonomia, cohesió grupal.

Diferents models d'avaluació

Entre els models d'anàlisi de la creativitat motriu amb caràcter aptitudinal, s'esmenta el desenvolupat per P. Doddos (1973) en què es consideren els paràmetres de flexibilitat, fluïdesa, originalitat i elaboració. Es corresponen, amb aquest mètode, els diversos tests de creativitat motriu, entre els que s'esmenten:

- Wirick test of motor creativity (1968). Mesura originalitat i fluïdesa.
- Test de creativitat motriu de Bertch (1983). Mesura fluïdesa, flexibilitat, originalitat i elaboració.

Des de la perspectiva artística, des que Whithers (Wenda, 1977) construeix el primer test per avaluar la creativitat en la dansa moderna el 1960, s'han realitzat nombrosos estudis de l'avaluació de la creativitat. S'esmenten alguns dels més significatius:

- Brennan test of creative motor performance (1982). Mesura fluïdesa, flexibilitat, originalitat i la composició.
- TWO motor creativity rating scala per a la dansa creativa de Sherril, Lubin i Routon a C. Sherril (1985). Mesura fluïdesa, flexibilitat, elaboració i composició.

Relació de la creativitat motriu amb altres tipus de creativitat

Durant els últims deu anys, s'ha estudiat la relació de la creativitat motriu amb diferents tipus de creativitat, sense que sembli existir una relació significativa, segons J.L. Graupera i L.M. Ruiz (1994). J.A. Philipp (1969) ha estudiat la relació entre la creativitat motriu i la creativitat figurativa i verbal. J.D. Wenda (1977) realitza la tesi doctoral per tal d'estudiar les relacions entre moviment creatiu i eficaç.

L'esport des de la creativitat

A. Sopeña (1976) defineix l'esport des de la perspectiva de la personalitat creadora, com "una barreja de forma i estil, productivitat i bellesa, rendiment i configuració". Aquest autor, a partir de Reimplen, situa la dimensió creadora en l'esport en l'esfera del caràcter, des d'un doble vessant: impuls al rendiment, que tendeix a sotmetre's a exigències objectives i impuls configurador, que tendeix a sotmetre's a les exigències internes del propi gust, sentit estètic i creació de formes. Aquest enfocament resulta útil per tal d'explicar els dos grans blocs que podrien establir-se en l'esport des del punt de vista de les demandes creatives. Els que demanen, fonamentalment, un impuls al rendiment i els que demanen, sobretot, un impuls configurador. Aquests són aquells esports que tenen una dimensió artística en la seva forma, com la GRE, el patinatge artístic, la Gimnàstica Artística.

L'esport i l'expressió

Des que Darwin estudia les expressions no verbals de l'home en relació amb el comportament dels animals, una sèrie d'estudis sobre les possibilitats expressives del moviment corporal es desenvolupen en tot el segle XX, de forma especial a partir de la dècada de 1960. Psicoanalistes, psicomotricistes, psicòlegs i fins i tot sociòlegs s'interessen pel moviment com a mitjà d'expressió.

Resulten d'especial interès els corrents que consideren el moviment com a llenguatge. En elles es planteja la disjuntiva comunicació-expressió. En el primer cas parlem de llenguatge no verbal i en el segon d'expressió corporal. Disjuntiva plantejada per Bernard (1985) en l'àmbit general de la motricitat i per H.T.A. Whiting (1974) i David Fairchild (1987), entre d'altres, en el camp específicament esportiu.

Corrents semiòtic i expressionista

M. Bernard (1985) distingeix entre el corrent semiòtic, que veu el llenguatge corporal com el llenguatge verbal, estructurat a base de "kinemes i kinemorfemes" i el corrent expressionista, en què el cos s'expressa de forma més espontània i natural i permet de mostrar la singularitat del subjecte. H.T.A. Whiting (1974), editor de *Reading in the aesthetics of sport*, planteja la possibilitat de considerar l'esport des de la teoria de la informació d'A. Moles, segons la qual tot missatge es pot veure des d'un doble punt de vista: com a informació semàntica, amb un missatge estructurat i clar per a l'esportista i espectador i com a informació estètica, en què el missatge és ambigu i ha de ser interpretat per l'espectador. En el primer cas la informació prepara per a l'acció i en el segon prepara els estats d'ànim.

David Fairchild (1987) realitza una revisió sobre la consideració de la funció expressiva en l'esport i reconeix l'existència d'aquesta disjuntiva: un corrent semiòtic, de caràcter sociològic, que considera l'esport com a text desxifrat pels espectadors i un corrent que ell mateix anomena "formalisme estètic", en què els esportistes experimenten la forma expressiva en el seu propi cos.

Com a exemples significatius del corrent sociològic de l'esport s'esmenten M. Bouet (1968) i P. Parlebas (1986), que estudien la dinàmica interna dels diferents esports des del punt de vista de la interacció dels esportistes, encunyat el terme de "sociomotricitat". El corrent estètic, de caràcter expressionista, està representat per Spencer Wertz (1985), J.M. Boxill (1985), E. Metheny (1965), entre d'altres.

L'esport des del corrent expressionista

Spencer Wertz es refereix als gimnastes en termes que experimenten en ells mateixos la personificació de la forma expressiva. J.M. Boxill considera, igual que el pintor o poeta, que l'esportista s'expressa amb els seus moviments. Fa referència a l'estil personal en tots dos casos, art i esport.

Mereix especial esment l'obra d'Eleanor Matheny (1965), *Connotations of movement in sport and dance*, que ja s'esmenta com a clàssica entre els estudiosos del tema. La seva aproximació artística a l'esport està basada en l'expressió i en el significat estètic i simbòlic del moviment. En ella, s'hi planteja, a partir de Susane Langer, la significació dels moviments, tot encunyant els termes de "kinestesi" (percepció estètica del moviment), "kinestruct" (allò visualment percebut per l'observador), "kinesymbol" (la interpretació significativa de l'observador), "kinecept" (la percepció del propi moviment). Aquesta autora compara les formes simbòliques de la música i de l'art visual. Parla de significat denotatiu, fàcil d'expressar amb paraules i significat connotatiu de caràcter ambigu i subjectiu. Troba formes simbòliques de moviment en la dansa i certs esports, com la gimnàstica.

Obra d'interès en llengua espanyola és la tesi de S. Coca (1988), presentada a la Facultat de les Ciències de la Informació i que planteja el gest dels esportistes com a gestos expressius. Gestos que s'han construït tècnicament sobre la base personal i inconfusible de cada esportista.

En el terreny de la pràctica, a partir de la ballarina Isadora Duncan, precursora per alguns, creadora per altres, de la dansa moderna, s'inicien una sèrie de corrents artístics del moviment tot basant-se en la seva expressió. Aquesta preocupació per la forma i expressió artística del moviment constitueix la base de les anomenades gimnàstiques rítmiques i expressives, i és recollida per A. Langlade i N. Langlade (1983) i anomenada "escola expressionista alemanya". Formes que van tenir lloc com a reacció la rigidesa i mecanicisme de les escoles gimnàstiques i els moviments que alguns consideren artificials de la dansa clàssica. Se'n recorden d'autors tan importants com Dalcroze, que destaca pel seu mètode ritmicomusical i Bode, considerat el creador de la gimnàstica expressiva. Laban (1987, 1993), que ha deixat una extensa obra, analitza els elements expressius del moviment tot situant-los en l'espai, el temps, el pes i el flux.

L'esport i l'estètica

Els debats de l'estètica en l'esport s'han desenvolupat en dos fronts.

D'una banda, la discussió es refereix a l'esport en general i la possibilitat de ser percebut estèticament. Mentre que per altra banda, el debat se centra en el reconeixement d'alguns esports com a activitat artística.

La percepció estètica de l'esport

Des de la perspectiva general, s'accepta amb facilitat, com a possibilitat per a tots els esports, ser contemplats i avaluats de forma estètica. Presenciar un esdeveniment esportiu pot ser fàcilment una experiència emocional intensa i fins i tot una experiència estètica, per a l'espectador i l'esportista; però això, per si mateix, no permet parlar d'art. En aquesta línia de pensament s'esmenta Whiting i Masterson (1974), D. Best (1978), Kirk (1986) i Arnold (1991). Aquests dos últims, llevat d'alguns matisos diferents accepten l'experiència estètica en l'espectador i en l'esportista, tot variant el canal o font de l'experiència en cada cas.

El contingut estètic en l'esport

L'altra gran discussió sobre estètica està centrada en la categorització d'alguns esports com artístics o simplement com estètics en raó del pes del seu contingut i de la seva forma. Des d'aquesta perspectiva general i en funció de la dimensió estètica de la seva forma, s'han realitzat diverses classificacions dels esports, en totes elles s'admeten diverses modalitats esportives amb valors estètics, similars als que es troben en l'art: Best (1974) divideix els esports en estètics i de propòsit, Arnold (1991) ho fa en no estètics i parcialment estètics, Sumanik i Stoll (189) segons requereixin potència física o expressió. En totes aquestes classifica-

cions, hi figuren les diferents modalitats gimnàstiques, junt amb el patinatge artístic en el bloc d'esports estètics, parcialment estètics o d'expressió.

Els esports de forma i contingut estètic són esports artístics?

En aquests esports s'hi ha trobat qualitats artístiques derivades de la seva forma, com harmonia, equilibri, contrast, ritme; del seu contingut com a expressió de sentiments, emoció, simbolisme, o de la unió de tècnica i estil. Enfront d'aquesta qüestió, en principi no discutible, les postures a prendre són dues:

a) Malgrat el reconeixement d'aquestes qualitats estètiques, existeixen reticències a l'hora de reconèixer l'estatus artístic a cap esport, i és el major inconvenient, l'objectiu de la competició i el desig de guanyar com a essència de la natura esportista. Defensen aquesta postura Best, Arnold entre altres, que reserven per a la dansa, exclusivament, l'estatus d'artístics.
b) Una segona postura més oberta és la que no s'oposa rotundament al fet que certs esports poden tenir forma artística i superen les dificultats del corrent anterior, originades fonamentalment en el propòsit de competir en els esports, fent-lo compatible amb el propòsit artístic. En aquesta línia, s'esmenta a Boxill (1985), Hohler (1974) i Takaes (1989), entre d'altres.

En aquest corrent, s'argumenta en defensa del valor artístic, l'harmonia entre el deler de triomfar amb un interès de configurar, compondre formes que cobren vida al marge de la pròpia competició.
L'afany pel triomf i el triomf mateix estan intrínsecament units al desig i a la capacitat per a compondre, expressar, emocionar, sorprendre. D'altra banda, la competició no és patrimoni exclusiu de l'esport, i reconeixem que els concursos d'art són freqüents i no per això deixen de ser art.
Bouet (1968) tracta de tancar la polèmica i sosté que la funció estètica de tots els esports es converteix en funció artística en alguns, quan aquests exigeixen una creació personal i una execució d'estil propi que requereix d'un jurat per a ser avaluat en la puresa de gestos, harmonia, etcètera.

Conclusions

Les conclusions de la revisió bibliogràfica són les següents:

1. L'activitat física ha estat objecte d'estudi com a acció creadora i aporta diferents models de creativitat, segons l'àmbit d'estudi. Des de l'esport s'han dissenyat tests per avaluar la creativitat motriu, considerada sota paràmetres relacionats amb els esports de rendiment, com la fluïdesa, flexibilitat de moviments. Des de la dansa i la pedagogia de l'expressió artística, s'ha estudiat la creativitat amb paràmetres artístics com composició, configuració, sensibilitat per a moviments expressius i artístics.
   D'altra banda, en funció del tipus de creativitat demanada, l'esport es pot entendre sota formes que exigeixen, especialment, impuls al rendiment, amb exigències objectives per a assolir l'èxit enfront d'altres formes esportives en què l'èxit està unit a exigències de caràcter subjectiu i són de caràcter configuratiu.
2. L'esport, en funció de l'expressió, es planteja en un doble vessant. D'una banda l'esport de comunicació semàntica que prepara per l'acció a través d'un missatge estructurat i per altra l'esport de comunicació estètica que prepara els estats d'ànim a través d'un missatge ambigu.

La primera és un corrent semiòtic que considera l'esport com una forma de comunicar-se, amb codis a desxifrar per l'espectador i els propis esportistes. La segona és un corrent expressionista, on els esportistes experimenten la forma expressiva als seus propis cossos i el moviment té un alt valor simbòlic.
Per últim, des de l'estètica s'accepta amb facilitat per a tots els esports la possibilitat de ser contemplats i avaluats de forma estètica i, d'altra banda, en funció de la dimensió estètica de la seva forma, s'han realitzat diverses classificacions dels esports, en totes elles s'admeten diverses modalitats esportives amb valors estètics similars als que es troben en l'art. Davant d'aquestes esports es pot parlar de dues postures:

- La que no reconeix l'estatus artístic per a l'esport, tot sent el major inconvenient per a això l'objectiu de la competició i el desig de guanyar com a essència de la naturalesa esportiva.
- La que admet aquest estatus, tot argumentant l'existència d'una creació personal de caràcter compositiu i una execució d'estil propi, tot fent compatible el propòsit configuratiu i competitiu. Argumenta, d'altra banda, que els concursos d'art són freqüents i no per això deixen de ser art.

A manera de conclusió final

En la mesura que un esport requereixi per a la seva pràctica creativitat configurativa, expressió i formes estètiques, serà un esport que s'acosta a una activitat artística. Entre aquests esports es troben les diferents modalitats de gimnàstica, el patinatge artístic, la natació sincronitzada com els més significatius i altres menys divulgats però igualment interessants des de la perspectiva artística, com l'acrosport, l'aeròbic, etc. Tots els esports amb presència de principis artístics en la seva essència, constitueixen un contingut adequat per a l'educació artística ja que permeten els seus participants desenvolupar els rols propis de l'activitat artística: creador- compositor, actor-intèrpret, observador-espectador i crític-avaluador.

Bibliografia

ARNOLD, P. J. (1991). *Educación física, movimiento y currículum,* Madrid, Morata.

BERNARD, M. (1985). *El cuerpo*. Barcelona, Paidós Ibérica.

BERTSCH, J. (1983). "La créativité motrice", *Education Phisique et Sport*, núm. 183, pàg. 46- 48.

BEST, D. (1974). "The aesthetic in sport", *British JNL of Aesthetics*, 15, pàg. 197-213.

– (1980). "Art and Sport", *JNL of Aesthetic Education*, v. 14, núm. 2, pàg. 69-80.

BOUET, M. (1968). *Signification du sport*, París, Editions Universitaires.

BOXILL, J. M. (1985). "Beauty, sport, and gender", *Journal of the philosophy of sport*, XI, pàg. 36-47.

BRENNAN, M. A. (1985). "Danza creativity test and the estructure of intelectual model", *Journal of Creative Behavior*, v. 19, núm. 3, pàg. 185- 190.

CALABRESE, O. (1987). *El lenguaje del arte*, Barcelona, Paidós Ibérica, S.A.

COCA FERNÁNDEZ, S. (1988). *Comunicación y creatividad: la expresividad creativa del gesto*. Tesi Doctoral en Ciències de la Informació, Universidad Complutense, Madrid.

COLLINGWOOD, R. G. (1978). *Los principios del arte,* México, Fondo de Cultura Económica.

DE LA TORRE, S. (1991). "La creatividad en el currículo escolar. Áreas de expresión artística", en Marín y de la Torre, *Manual de Creatividad*, Barcelona, Vicens Vives.

DODDOS, P. (1973). "Creativity in movement. models for analysis", *Journal of Creative Behavior*, vol. 12, núm. 4, pàg. 265-273.

FAIRCHILD, D. L. (1987). "Prolegomena to an expresive function of sport", *JNL of the philosophy of sport*, núm. 14, pàg. 21-33. Universidad de Indiana.

GASKIN, G. i MASTERSON, D. W. (1974). "The work of art in sport", a M. A. Whiting i M. Masterson, *Readings in the Aesthetics of Sport*, Londres, Lepus Books.

GRAUPERA, J. L. i RUIZ, L. M. (1994). "Creatividad y aprendizaje motor en la infancia. Concepto, medida y aplicaciones", *Rev. Esp. de E. Física y Deportes*, Vol. 1, núm. 3, pàg. 26-30.

HOHLER, W. (1974). "The beauty of motion", en M. A. Whiting y M. Masterson, *Readings in the Aesthetics of Sport,* Londres, Lepus Books.

KIRK, D. (1986). "The aesthetic experience in sport", *Journal of Human Movement Studies*, 12, pàg. 99-111, Univer. Queensland, St. Lucia, Austràlia.

LABAN, R. (1987). *El dominio del movimiento,* Madrid, Fundamentos.

– (1993). *Danza educativa moderna,* Barcelona, Paidós Ibérica, S.A. Lenguajes Corporales.

LANGER, S. S. K. (1957). *Problems of art,* Nova York, Crarles Scribner's Sons.

LANGLADE, A. i LANGLADE, N. (1983). *Teoría General de gimnasia*. Buenos Aires, Estadium.

LITTLE, A. A. (1966). *Concepts related to the development of creativity in modern dance*. Tesi doctoral de la Universitat de Michigan.

MARÍN IBÁÑEZ, R. (1989). *La formación para la creatividad*, UNED, Madrid.

METHENY, E. (1965). *Connotations of movement in sport and dance*. Los Ángeles, California, WM. C. Brown Company Publishers.

PARLEBAS, P. (1986). *Elementos de sociología del deporte*, U. I. Deportiva de Andalucía, Málaga.

PHILIP JOAN, A. (1969). "Comparison of motor creativity wit figural and verbal creativity, and selected motor skills", *The Research Quaterly,* v. 40, núm. 1, pàg. 163-173.

SHERRIL, C. (1985). "Fostering Creativity in handicapped Children", *Paper Inter. symp. Fedr. of Adapted Physical Activity*. Toronto.

SIONNET, C. (1991). "A propos d'expresion et d'interpretation", *E P S*, núm. 228, pàg. 76- 77.

SOPEÑA ALCORLO, A. (1976). "Deporte y personalidad creadora", *Cátedra Universitaria de tema deportivo y cultural*. Universidad de Salamanca.

SUMANIK, I. i STOLL, S. K. (1989). "A philosophic model to discuss the relationship of sport to art", *Sport, Science Review*, 12, pàg. 20-25.

TAKAES, T. (1989). "Sport aesthetics and its categories", *Sport Science Review*, núm. 41, pàg. 27-32.

WENDA, J. D. (1977). *A comparison of motor creativity and motor performance of young children,* Tesi doctoral de la Universitat de Michigan.

WERTZ, S. (1985). "Representation and expression in sport and art", *JNL of the Philosophy of sport,* XII, pàg. 8-24.

WHITING, H. T. A. (1974). *Readings in the aesthetics of sport*. Londres, Lepus Books.

WIRICK, W. (1968). "The development of a test of motor creativity", *The Research Quaterly*, v. 39, núm. 3, pàg. 756-765.



Fòrum José M. Cagigal

Paraules clau

comunicació, constructivisme, continguts de l'Educació Física, continguts, empirisme, model didàctic, pedagogia crítica, psicomotriu, racionalisme, situacions d'ensenyament, sociomotriu, subjecte

Investigació comparativa i models didàctics: elements per a la construcció d'una pedagogia crítica en Educació Física

Raúl Horacio Gómez

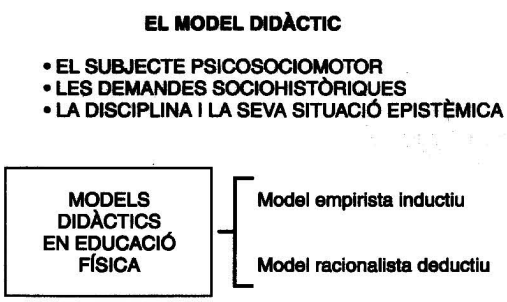
Prof. P.E. en Educació Física
Titular ordinari Càtedra de Didàctica de l'Educació Física
Universidad Nacional de La Plata (República Argentina)

Abstract

This article summarises the results of a comparative research study centred on the analysis didactic models applied in physical education teaching in Latin American countries through the last half century and at the same times tries to propose, on the basis of a critical reflection on those models, the main traits of a physical education pedagogy from the perspective of Critical Theory. The author groups the models used during the period considered in two main trends, empiristic and rationalistic, according to the basic differences in the treatment that each model gives to the various components of the didactic model: contents, goals, means, class structure, etc. Contrary to academic tradition in physical education has usually considered these models as opposites, prioriying the analysis of their differences, the article points to the crucial similarity between these models in respect to the phenomena of unidirectional communication characteristic of both, and the notion of a non critical receiving subject that is common to all these models, as well as the drawbacks these assumptions suppose for the construction of a physical education pedagogy coherent with a humanistic and progressive outlook.

Resum

En aquest article es resumeixen els resultats d'un treball d'investigació comparativa que ha pres com a objecte d'estudi l'anàlisi dels models didàctics circulants en l'ensenyament de l'Educació Física en els països d'Amèrica Llatina en el darrer mig segle, alhora que intenta des de la reflexió crítica realitzada sobre aquests models, proposar les característiques centrals d'una pedagogia de l'Educació Física formulada des de la Teoria Crítica. Els models circulants en el període esmentat resulten agrupats per l'autor en dues grans tendències, segons les diferències crucials relatives al tractament que cada model fa dels components del model didàctic: continguts, objectius, mitjans, organització de la classe, etc. Malgrat que la tradició de la comunitat acadèmica de l'Educació Física ha pres aquests models com a oposats, tot prioritzant l'anàlisi de les seves diferències, l'article assenyala la semblança crucial que ha caracteritzat aquests models relativa al fenomen de la comunicació unidireccional que els ha caracteritzat, i la concepció de subjecte acrític i receptor que llisca en tots ells, així com la inconveniència d'aquests supòsits per a la construcció d'una pedagogia de l'Educació Física conseqüent amb postures humanistes i progressistes.

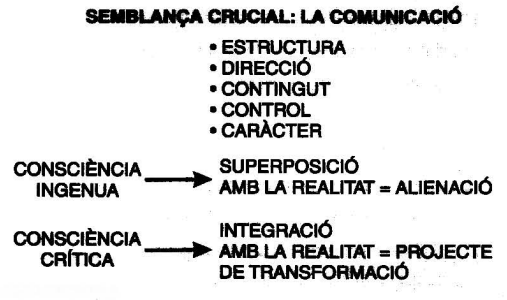


Gràfic 1.

Introducció

El treball que segueix intenta resumir els aspectes centrals del procés de construcció d'un model didàctic en Educació Física en la infància respecte de:

- les premisses que sorgeixen del coneixement dels processos dinàmics intrínsecs característics del desenvolupament infantil a través dels seus successius estadis evolutius, en les àrees afectiva, cognitiva i sensoriomotriu, enteses com a aspectes d'una mateixa unitat funcional.
- les demandes que sorgeixen d'un context sociohistòric determinat, context en el qual el nen, el grup i les institucions estan insertes, determinant el nostre quefer educatiu, vigilant que aquesta inserció resulti en integració modificadora del medi i no en adaptació passiva.
- la historicitat de l'Educació Física, la seva situació epistèmica, i els problemes de legitimació i autonomia disciplinar que la caracteritzen.



Gràfic 2.

Amb aquesta finalitat i en aquest context, estem desenvolupant un projecte d'investigació tendent a identificar els models (1) didàctics vigents a l'Argentina, en el camp de l'Educació Física a la infància, particularment en la franja 3-9 anys. Per això dissenyem una metodologia de tipus sincrònica-asincrònica, i tractem de configurar probables casos polars representatius de diferents tendències didàctiques. Si bé l'estudi fou realitzat a l'Argentina, és evident que la situació descrita no seria diferent (encara que amb altres matisos) en els països hispanoparlants.

A tals efectes, desenvolupem una matriu de dades, en què els elements components del model didàctic eren categoritzats en variables (2) tals com:

1. Objectius
2. Continguts
3. Relacions de comunicació
4. Mitjans utilitzats
5. Formes d'organització de la classe
6. Formes d'avaluació

Cada una d'aquestes variables va ser alhora dimensionada per al seu estudi; observada i categoritzada amb una metodologia mixta qualitativa-quantitativa.

Es van prendre com a unitats d'anàlisi publicacions específiques argentines i llatinoamericanes del període de postguerra fins els anys 90, observacions de classes, actes de Trobades internacionals de Gimnàstica i actes de Congressos de l'especialitat.

Els resultats a què hem arribat ens permeten d'observar, en un intent de síntesi, dos models didàctics netament diferenciats.

El model empirista

Historicitat

Aquest model, que va predominar a l'Argentina des de la postguerra fins el 1970 aproximadament, va estar principalment signat per les influències rebudes de:

- el moviment esportiu anglosaxó originat en l'obra d'Arnold;
- l'escola natural austríaca;
- el mètode natural d'Hebert;
- el corrent artisticorítmic vinculat a la gimnàstica moderna alemanya.

A l'Argentina, aquests corrents, en transposar-se a la pràctica de l'Educació Física a la Infància, van derivar principalment en la formalització d'una pràctica didàctica caracteritzada per:

- La presència d'uns objectius generals explicitats de tal manera que ofereixen dificultats per al seu tractament analític i a partir d'ells arribar a assolir els nivells menors. Aquests objectius, sovint, són inclusius de diversos sistemes funcionals i generen superposicions conceptuals. Exemples són: Formació Física Bàsica, Escola de la postura i el moviment, Educació del moviment, etc.
  El material analitzat no presenta relacions de terme a terme entre objectius a assolir i tipus d'activitats específiques, sinó més aviat activitats globalment dirigides a objectius igualment globals com els enunciats.
- Com a continguts educatius es proposen tipus d'habilitats motores, i és notòria l'absència de referència a continguts de tipus conceptual o actitudinal. Aquests continguts apareixen organitzats en propostes de classe que responen a una lògica de "les característiques del material".
- La proposta d'activitats corre a càrrec de l'adult, qui a partir de les característiques físiques del material, i de la seva pròpia experiència personal, proposa als nens obstacles i reptes a superar, la majoria de les vegades, i subratlla els guanys individuals.
- Existeix una preocupació explícita perquè les activitats que el mestre proposa respectin determinats *principis* (3) que relacionen l'activitat amb el psiquisme infantil: globalitat, naturalitat, espontaneïtat, etc.
- L'observació de classes desenvolupades en el marc d'aquest model, també, suggereix dues consideracions importants:

- L'adult ocupa el centre d'atenció dels nens, més que la tasca a realitzar.
- Els exemples de processos de planejament i avaluació, així com els de teorització i transmissió d'informació sobre el model, són escassos.

A. Seybold, L. Diem, H. Schultz, G. Schmidt (4), entre d'altres, apareixen com els referents que representen una llista molt més llarga i destacada.
En altra banda (5) hem proposat considerar aquest model com empirista-inductiu, donada l'absència o debilitat d'explicitació de models teòrics explicatius i la preeminència pedagògica atorgada a l'experiència sensoriomotriu (6) acumulada per l'alumne, encara que aquesta no tingués en compte la potencialitat creadora i organitzadora.

El model racionalista

En el marc de la creixent difusió i desenvolupament de les hipòtesis sobre l'organització de l'aparell psíquic provinent de diferents camps (psicoanàlisi, psicogènesi, neuropsiquiatria, etc.), des dels anys 80 es consolida un segon model que compta entre les seves característiques principals:

- la pretensió d'organitzar i sistematitzar les situacions didàctiques a partir de l'anàlisi de l'organització funcional del nen;
- les situacions de classe s'organitzen amb l'objectiu explícit d'estimular diverses àrees de la personalitat infantil: coordinació, esquema corporal, organització espacial, etc. i consisteixen en una successió d'exercitacions en un ordre previst segons una lògica de l'organització funcional;
- el material utilitzat estava en funció del concepte de "tema".

Amb respecte al tema, poden distingir-se dues orientacions:

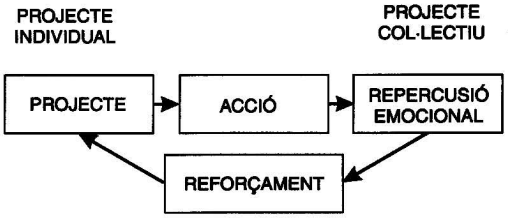
- una orientació biomecànica amb uns continguts-temes de classe que eren la cursa, el salt, els llançaments, etc.;
- una orientació intel·lectualista amb uns temes centrals que eren les estructures cognitivo-perceptives, en la mesura que el seu desenvolupament possibilitava certa "Educació pel moviment".

Totes dues orientacions van ser hereves de diverses influències:

- els corrents psicomotors francesos i canadencs (7) (Le Boulch, Vayer, Lapierre) alemanyes (Kiphard);
- el *motor learning* americà (8) (Cratty, Frostig).

Aquesta etapa va estar caracteritzada, com es veu, per una marcada tendència racionalista-deductiva, que pretenia preveure el comportament infantil tot deduint-lo dels models teòrics de l'organització funcional, provistos per la psicologia o la biomecànica.
Encara que la seva major aportació ha consistit a contribuir a difondre l'organització funcional del nen i a aprofundir la comprensió del paper que juga la corporeïtat i el moviment en aquesta organització funcional, resulta sorprenent, en alguns casos, veure com la globalitat de la conducta declamada a les introduccions dels llibres, era fragmentada en les propostes de classe.
Ambdós models didàctics, exposats aquí en forma sintètica, troben avui dia expressions pràctiques tant a la classe com a les càtedres de les universitats, i alhora constitueixen, al meu parer, un dels obstacles importants amb què es troben els intents de construcció d'una Educació Física progressista.
Amb una metodologia d'anàlisi comparativa, hem tractat de trobar semblances i diferències crucials entre els dos models. Hem presentat fins aquí, les diferències crucials i parlem per això de casos polars.
L'anàlisi de les semblances i diferències entre els models ens suggereix la hipòtesi que ambdós models representen, en realitat, més que models enfrontats, contracares del mateix paradigma: una concepció dualista del subjecte i una representació acrítica de les relacions entre el subjecte i el seu món.

L'EXPERIÈNCIA ACTIVA DEL NEN



Gràfic 3.

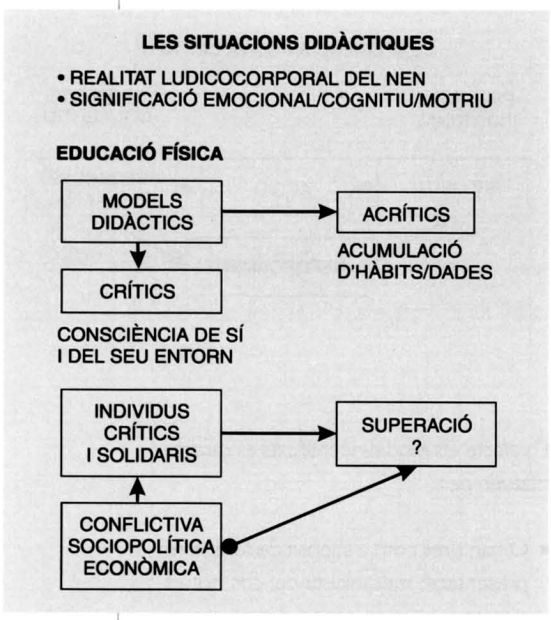
En efecte els models identificats es caracteritzaven per:

- O han pres com a supòsit de fons la representació mecanicista del cos, tot assignant-li el mer paper d'instrument i per tant atorgant a l'Educació Física un paper exclusivament funcional (en el sentit restringit del terme), lligada sobretot al desenvolupament de les capacitats motrius.
- O han subordinat i minimitzat el paper protagonista del cos i el moviment en la formació de la personalitat... a l'adquisició d'un catàleg d'exercicis d'organització de l'esquema corporal, espacial, temporal, etc., tot convertint l'Educació Física en una pràctica intel·lectualitzda en què el model tècnic del mecanicisme fou substituït per un model de nen hipotètic que respon a les normes descrites als manuals de psicologia, segons l'encertada expressió de J. Azemar (9).

Donada la hipòtesi, l'anàlisi de les semblances crucials, tanmateix, és reveladora de tot el que ens interessa per a la construcció d'un model didàctic crític que superi la fal·làcia de la cruïlla empirisme (consideració de l'espontaneïtat i naturalitat infantil) -racionalisme (preeminència de les funcions a desenvolupar).

CONTINGUTS EDUCACIÓ FÍSICA
- **Objectes a construir dialogalment**
- **Retalls sociohistòrics**
- **Permeten descobrir i descobrir-se**

Gràfic 4.



Gràfic 5.

En efecte, la comparació dels models sorprenia un marcat isomorfisme estructural quant a la variable *Comunicació*. Com sabem és possible dimensionar-la segons:

- Estructura i elements.
- Direcció.
- Contingut.
- Control.
- Caràcter personal o tècnic de l'emissor.

L'anàlisi d'aquestes dimensions revela que en qualsevol dels dos grans models identificats:

- l'esquema de comunicació és unidireccional. Del docent a l'alumne. L'estructura rarament reflecteix estratègies grupals i interactives de producció de coneixement, aprenentatges, etc. Està implícita una concepció del subjecte com a receptor i una concepció de l'objecte de coneixement com acabat.
- les emissions tenen un marcat biaix tècnic (biomecànic o cognitiu), o vinculat a dispositius disciplinants.
- els continguts educatius són presos com un darrer (i per tant ja constituït) objecte a aprendre.
- el control de tots els elements de la situació d'ensenyament-aprenentatge corre a càrrec del docent (selecció de continguts/proposta d'activitat/pautes d'avaluació/principis d'organització de la classe, etcètera).

Els supòsits relacionats amb teories de l'aprenentatge i l'ensenyament posats en joc revelen una marcada preeminència de l'associacionisme, de vegades ocult darrera una fraseologia constructivista.

Elements per a la validació conceptual d'un model didàctic crític en Educació Física

Un tercer corrent intenta la construcció d'un model didàctic que tendeixi a superar la falsa antinòmia plantejada.

Característiques generals del nostre plantejament

Aquest tercer corrent pretendrà l'acreixement dels aspectes relacionals (àmbit del socioafectiu) i funcionals (àmbit del cognitiu i sensoriomotor) del nen i del jove, tot basant-se en el respecte pel moment evolutiu del nen i en la confiança de la seva capacitat per tal d'organitzar l'acció pròpia més que per la seva capacitat d'adaptar-se a prescripcions imposades de forma més o menys sofisticada.

El nen necessita aprendre a organitzar la realitat, no a copiar una realitat organitzada segons els principis de l'adult-morfisme.

Les situacions educatives tendiran aleshores a posar el subjecte en condicions d'actuar, de resoldre, de deliberar, i finalment de quedar-se amb les millors respostes que ha trobat, sigui sol, amb els seus pares o amb el seu educador.

Les funcions així exercides, ja siguin de naturalesa cognitiva o sensorioperceptivo-motriu, tindran majors possibilitats de ser transferides, per la implicació emocional que significa la resolució satisfactòria d'una situació vital que el subjecte ha hagut d'afrontar, i per com aquest esquema d'acció utilitzat com a resposta és guardat sota la forma d'evocació en el nivell de l'afectivitat.

Organitzem els continguts de l'ensenyament en sectors de la realitat ludicocorporal del nen, agrupats segons el tipus de motivació (10) *(al qual anomenarem essència motivacional de la situació)* que impulsa el nen a actuar i en el marc de les quals s'estableix una gamma de relacions intersubjectives nen-nen, nen-adult, que són les veritables disparadores de l'aprenentatge humà. Només hem de recordar l'afinitat d'aquesta hipòtesi amb les actuals teories centroencefàliques del comportament (11) i el paper del conjunt limbicohipotalèmic en la integració i el reforçament emocional de la conducta.

Així, posat el nen davant una situació vital estimulant i coneixent nosaltres la seva organització funcional, tractem de construir amb ell els successius aprenentatges en el pla del corporal, l'orgànic, l'afectiu, l'intel·lectual, el motor, etc., tot intentant simultàniament el desenvolupament funcional i el relacional, i subratlla i prioritza la formulació i realització del projecte del jove, individual i col·lectiu, restituint al cos, el seu caràcter de cos humà. Si es tracta de provocar l'acció, la propensió a la formació d'un projecte individual o col·lectiu, aleshores l'Educació Física és una disciplina privilegiada, ja que per essència la seva pràctica pertany al domini de l'acció.

En ella, el mestre no pot enganyar-se amb la falsa adhesió de l'alumne a la tasca, ja que el simulacre d'activitat resulta més xocant que la resistència a l'activitat.

La participació està assegurada si es respecta una necessitat motivada del comportament de l'alumne: *la necessitat de moviment*.

Però des de Merleau Ponty (12), Buytendijk (13), Lorenz (14), sabem que, igual que les altres necessitats biològiques, aquesta opera *"no per encàrrec"*, sinó que és producte de les tensions que travessen un organisme en situació.

L'anàlisi d'aquestes tensions i les motivacions derivades permet la consideració de diverses situacions significatives que constitueixen l'essència (motivacional) de la configuració posterior dels conjunts didàctics que proposem (15).

Aquestes situacions podrien resumir-se en:

- situacions en què el nen s'hagi tornat (atent a...) sobre el seu cos, tot retirant-se del seu entorn; situacions excepcionals abans dels 8 o 9 anys.
- situacions en què el nen afronta les condicions físiques del medi (natació, gimnàstica amb aparells, vida a la natural, etc.).
- situacions en què el nen afronta les accions amb un objecte en l'espai manipulatiu i que en general es lliguen al desenvolupament de la manualitat i l'asimetria funcional (deriven més tard en la gimnàstica rítmica, etc.).
- situacions en què el nen es troba mobilitzat per la interacció amb els altres (jocs amb regles, d'oposició, de cooperació, danses, etc.).

D'aquestes quatre situacions típiques d'afrontar-se l'organisme en el medi, sorgeixen més tard les diferents activitats físiques de l'adult, i es constitueixen com a pràctiques estandarditzades i com a fets de cultura (esports, dansa, aire lliure, etcètera).

El trànsit que va d'aquests comportaments d'adaptació inicials del nen al medi a la immersió del jove en el camp de la cultura física caracteritzada per l'afecció a la pràctica i el domini de les tècniques de la gimnàstica, l'atletisme, els esports col·lectius, la dansa, la vida a la natura, en relació amb les possibilitats individuals, presenta com a tret característic, l'evolució de l'aprenentatge del nen a través de tres etapes:

- Una primera etapa vinculada a l'ús d'estratègies exploratòries per part del nen davant de la situació problema plantejada, etapa signada per una activitat cortical centrada en les informacions exteroceptives i l'atenció de l'alumne en l'efecte de l'acció.
- Una segona etapa relacionada amb activitats d'elaboració individual i grupal de les respostes més eficients d'adaptació al problema, etapa en què l'activitat cortical es concentra en la regulació de l'acte i els controls propioceptius, tot capitalitzant el nen les progressives regulacions, els correctius, i va evolucionant en l'adaptació.
- Una tercera etapa caracteritzada per l'adquisició de formes codificades de moviment molt properes en la seva forma motriu i sociomotriu a les activitats del món de l'adult, etapa en què l'atenció es va desplaçant progressivament del propi cos a les relacions del cos amb la situació ambiental, en un vaivé en què l'escorça no deixa de procurar l'afinació de la resposta.

Aquesta evolució, d'una manera general, es dóna a condició de la presència de dos factors:

- el normal funcionament de les disposicions psicomotrius necessàries per a l'acció (imatge del cos, organització, espaciotemporal, estructures coordinatives, etc.)
- l'existència d'un entorn humà (grup, relació adult-nens) que provoqui actuació, representació, comunicació.

En cada tipus de situació, s'assumeix el fet que les diferents activitats possibiliten un desenvolupament proporcionat i harmònic dels diversos aspectes funcionals del comportament de l'alumne. D'aquí que s'hagi criticat el model racionalista per proposar unes activitats lligades a "la imatge del cos" o a les "habilitats motores", etc., i descompon la globalitat del comportament humà per tancar-lo en l'anàlisi atomista. Més evident resulta a l'observació fenomènica que, enfront la pluralitat de medis, *tota separació dels efectes té un caràcter il·lusori ja que les funcions psicosociomotrius no es realitzen per separat* (16).

Una llarga sèrie de treballs han destacat el paper de la motricitat com a mode de relació amb el medi i també com a manifestació de com el nen s'apropia de l'experiència sociohistòrica de l'adult.

Tanmateix, hem d'acceptar que perquè aquests processos conservin el seu caràcter actiu, i es converteixin en adaptació autònoma, les adquisicions d'índole sensoriomotriu, psicointel·lectuals o psicoafectives, que el nen realitzi per mitjà de la motricitat, hauran de ser fruit de la seva pròpia experimentació i recerca creativa, més que de la imposició (o de la superposició, per dir-ho així), de l'aprenentatge condicionat d'algunes conductes, portades des de fora. Una proposta pedagògica que confereixi el nen el paper d'espectador del seu propi aprenentatge, és intrínsecament alienant i condueix a l'alienació del subjecte en tant superposa o juxtaposa la consciència a la realitat.

Segons Freyre (17), *la posició normal de l'home, no és només ser-hi al món, sinó amb el món*, creant, recreant i enriquint les relacions que sorgeixen del contacte entre l'home i el món natural, representades a la realitat cultural.

Dit d'una altra manera, l'home no només és capaç de captar la realitat amb una forma de consciència ingènua que guarda dades i memoritza situacions, sinó també amb una forma de consciència crítica que li permeti la comprensió (i per tant l'acció sobre ella) de la realitat.

"Allò característic de la consciència crítica és la seva integració amb la realitat mentre que el més característic de la consciència ingènua és la seva superposició amb la realitat", diu Freyre.

Aquesta actitud crítica enfront la realitat, inevitablement solidària quan és sincera, és la que permet l'individu captar els problemes essencials de la seva època i comprometre's en algun lloc de la lluita per les solucions.

Com ho ha expressat Freyre, *"si pretenem l'alliberació dels homes no podem començar per alienar-los o mantenir-los en l'alienació. L'alliberació autèntica, que és la humanització en procés, no és una cosa que s'hi diposita als homes"..."és praxi, implica l'acció i la reflexió dels homes per a transformar el món"*.

L'alliberament és humanització en procés perquè respon a una vocació ontològica de l'home: SER MÉS, en el sentit de desenvolupar la seva capacitat de crear i actuar. És per això que quan se li impedeix d'exercir aquestes capacitats específicament humanes, pateix, s'aliena, es deshumanitza, *Adopta un jo que no li pertany*, segons diu Fromm (18).

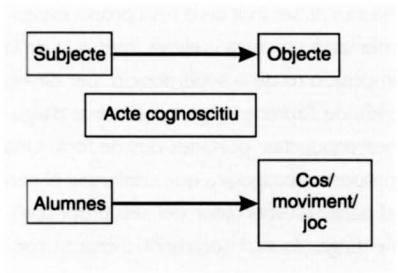


Figura 1.

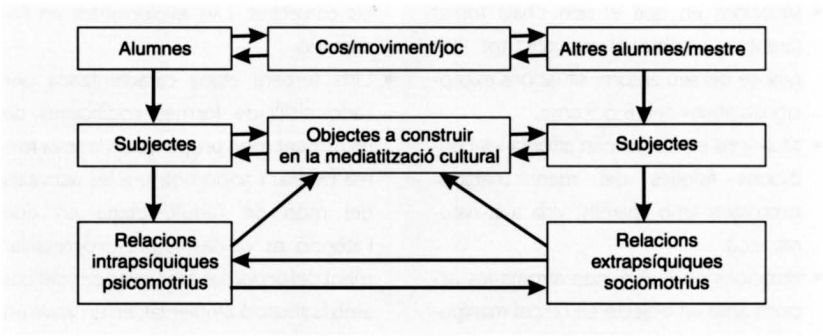


Figura 2.

No obstant això, farem notar que tal vocació ontològica de crear i actuar, només pot "desplegar-se" com a procés cap el món en la mesura en què es recolza sobre una construcció paral·lela: el descobriment de la pròpia identitat, la qual podria plantejar-se, no com un replegament, sinó com un desplegament cap endins, producte del contacte amb ell enfora, en què la consciència és consciència de si mateixa.

La consciència de si mateix i la consciència del món es desenvolupen producte de les relacions que l'home entaula amb el món, fundades en l'acció deliberada, en el desig de fer. En ser el món de les coses percebut en el marc de les relacions establertes amb ell mateix, i com que és el si mateix objecte de la pròpia percepció, l'home comprèn la natura dinàmica de la realitat i per tant, la seva percepció es pren esperançada.

En canvi, la percepció ingènua, en no captar críticament la interacció dialèctica realitat de si mateix, tot considerant la realitat com a estàtica i acabada, condueix l'home a una actitud escèptica i fatalista.

En comprendre la natura dinàmica de la realitat, l'home capta aquesta i a si mateix en la seva dimensió històrica, donant lloc a l'ímpetu de transformació i recerca, acció i creativitat, al qual havíem esmentat com a vocació ontològica.

És per això que els objectius d'una educació que correspongui a un procés d'alliberament humà pretendran que els subjectes:

- aprenguin a ser...
- aprenguin a aprendre...
- aprenguin a fer...

tot emmarcant la paraula aprenentatge en la mirada fenomenològica que suggereix que la consciència, el propi cos, els objectes del món, no són tres realitats diferents separades entre si, sinó tres plans de significació d'un mateix camp que es compleixen en un procés dialèctic que les integra, en què la consciència es presenta com a possibilitat i fonament dels altres.

Una pedagogia al servei d'aquest procés d'humanització de la persona no haurà, aleshores, de consistir a l'acte de transferir o dipositar continguts de cultura (coneixements, valors, destreses), sinó a afavorir en els educands les seves facultats cognoscibles i actuants.

En aquest sentit l'objecte cognoscible per a l'Educació física i esportiva, el cos, el moviment i el joc, ja no resultaran en la nostra proposta un terme constituït de l'acte cognoscible (Vegi's fig. 1), sinó un mediatitzador de:

a) les relacions intrapsíquiques del subjecte que determinaran el grau d'harmonització progressiva de les estructures conscients i inconscients, expressades en forma evident en el nivell de desenvolupament assolit en la imatge corporal i la seva disponibilitat.
b) les relacions extrapsíquiques del subjecte cognoscent amb altres subjectes cognoscents: educadors i educands en relació dialògica (Vegi's fig. 2).

Un model didàctic crític de l'Educació Física, si intenta superar les concepcions estudiades, tot pretenent la realització de la persona, i alhora constituir-se com a mitjà de superació sociohistòrica, és a dir com a proposta humanitzant, intentés aleshores afavorir el nen, el desenvolupament d'actituds i aptituds que facilitin la seva integració a la realitat, més que la seva adaptació. Seguint novament a Freyre: *"La integració resulta de la capacitat d'ajustar-se a la realitat més la de transformar-la, que s'uneix a la capacitat d'optar, la nota fonamental de la qual és la crítica"*.

En la mesura que l'home perd la seva capacitat d'optar, i se sotmet a prescripcions d'altri (les de l'adult en la relació adult- nen) que el minimitzen, les seves decisions ja no són pròpies perquè resulten de manaments estranys; ja no s'integra; s'acomoda, s'ajusta. Procurarem desenvolupar en el nen actituds que tendeixin a la integració creadora i transformadora, tenint com a premisses bàsiques de la proposta didàctica:

- el respecte per l'experiència activa i la iniciativa del nen, que es manifesten en l'organització del projecte infantil individual i col·lectiu davant de les situacions plantejades.
- la consideració dels continguts de l'ensenyament, com a factors mediatitzadors de la relació dialògica, adult-nen-altres nens, i amb aquest pretext tots aprenen a entaular relacions crítiques amb el món i amb ell mateix, a descobrir i a descobrir-se.
- el plantejament de situacions que corresponen a les potencialitats d'acció del nen, als seus interessos i a les seves necessitats col·lectives, entenent tals situacions com a fenòmens d'espai vital, en el sentit que donés a aquesta expressió.

Si considerem l'educació un acte polític que tendeix a emancipar l'home d'una condició existencial injusta, tot elevant-lo cap a formes de vida més plenament humanes, es torna imperatiu forjar i desenvolupar polítiques educatives i projectes pedagògics cap a la formació d'individus crítics, solidaris i amb un alt esperit col·lectiu.

Si tractem d'estendre aquesta línia de pensament, no entendrem l'educació en general i l'educació física en particular, com el procés que tendeix a l'acumulació superposada d'hàbits i dades, o tal com s'ha dit, a la implantació del major nombre possible de fets en el major nombre possible de nens, sinó més aviat al procés que tendeix a formar persones idèntiques a si mateix, capaces de viure d'una manera que les expressi, conscients críticament de si i del seu entorn.

Aquestes són les persones que, tot aprenent a forjar, reconèixer i defensar el seu propi projecte, poden fer el mateix amb un projecte comunitari.

Notes

(1) Model, pres com a diagrama formal que poseeix certa estructura que es tracta de comprendre.

(2) G. SACRISTÁN, *Teoría de la Enseñanza y desarrollo del currículo*.

(3) La *cursiva* és meva.

(4) A. SEYBOLD, *Principios pedagógicos de la Educación Física*; L. DIEM, *Quién es capaz de...?*; H. SCHULTS, *Matrogimnasia y Educación Física Infantil*; G. SCHMIDT, *Gimnasia Natural y Recreación*.

(5) Raúl H. GÓMEZ, *Criterios para seleccionar y organizar Contenidos Básicos Comunes en Educación Física*. Antología, Ministeri d'Educació de la República Argentina, 1994.

(6) "...el nen salta, corre, llança... és una bona classe"... L. DIEM, *Deporte en la Infancia*, Ed. Kiné.

(7) J. LE BOULCH, *La Educación por el movimiento en la Edad escolar...* P. VAYER, *El niño frente al mundo*.

(8) B. CRATTY, *El desarrollo perceptivo y motor del niño;* FROSTIG, *Desarrollo perceptivo motor da crianza*.

(9) G. AZEMAR, *El niño y la actividad física*.

(10) R. GÓMEZ, *Propuestas para seleccionar y organizar contenidos escolares*. Antología, Ministeri d'Educació de la República Argentina.

(11) R. RIGAL, *Motricidad humana*.

(12) M. MERLAEU PONTY, *La estructura del comportamiento*.

(13) H. BUYTENDIJK, *Movimientos y actitudes*.

(14) K. LORENZ, *Sobre la agresión*.

(15) Seguint parcialment a G. AZEMAR, o.c.

(16) G. AZEMAR, o.c.

(17) P. FREYRE, *La Educación como práctica de la libertad*.

(18) E. FROMM, *El miedo a la libertad*.



GEDE
Grup d'Estudi de Dones i Esport

Mari Paz Corominas. "Sola en indrets d'aigua"

Consuelo Asins

Col·laboradora del GEDE

Mari Paz Corominas

Va néixer a Barcelona, l'any 1952.

Va estudiar durant la infància a l'Escola Betània-Patmos.

Va completar la carrera de Ciències Econòmiques i Empresarials l'any 1975.

Es va iniciar en l'esport de la natació el 1964 i va finalitzar la seva carrera esportiva el 1970.

Va pertànyer a l'equip Club de Natació Sabadell i va entrenar amb Mudigest (1964-1966) i Sitters (1967-1970). De gener a juny de 1970 es va traslladar als Estats Units per a entrenar a la Universitat d'Indiana amb en Doc Counsillman.

Palmarès esportiu

- Campiona d'Espanya de 100 metres i 200 metres esquena els anys 1966, 1967, 1968, 1969 i 1970.
- Campiona d'Espanya de 800 metres lliures els anys 1969 i 1970.
- Campiona d'Espanya de 400 metres estils individual el 1970.
- Campiona d'Espanya de relleus 4 x 100 estils els anys 1966, 1967, 1968 i 1970.
- Campiona d'Espanya de relleus 4 x 100 lliure els anys 1967 i 1968.
- Finalista (8a classificada) en 100 metres esquena als campionats d'Europa de l'any 1966 (Utrecht-Holanda).
- Medalla de plata als campionats d'Europa infantil, 100 metres esquena l'any 1967 (Suècia).
- Medalla d'or als Jocs Mediterranis de Tunísia l'any 1967.
- Finalista (7a classificada) en 200 metres esquena als Jocs Olímpics de Mèxic el 1968.
- Finalista (6a classificada) en 800 metres lliures als campionats d'Europa, a Barcelona, 1970.
- Seleccionada en 37 ocasions com a internacional.

Premis concedits

- Medalla de plata de la Ciutat de Barcelona, 1966.
- Medalla d'or de la Ciutat de Sabadell.
- Medalla d'or de la Diputació Provincial de Barcelona al mèrit esportiu, 1967.
- Medalla al Mèrit esportiu de la Federació Catalana de Natació, 1967.
- Medalla d'or de la Ciutat de Barcelona al mèrit esportiu, 1970.

Una cançó sona als tocadiscs de mig món: "sittin' on" (1). La veu que se sent va morir l'any passat. Otis Reding va perdre la vida en un accident d'aviació sense saber que l'última cançó que gravava es convertiria en un supervendes el 1968, i en un clàssic que s'allargaria fins acariciar les oïdes del 2000.

1968, Mèxic, Olimpíades i la Mari Paz Corominas, la primera dona espanyola que va aconseguir arribar a una final olímpica a natació.

Les fades o les bruixes van voler que el 68 fos un any ple d'esdeveniments socials convulsius. El 68 té en els llibres d'història un apartat especial; el Maig francès, la invasió de Txecoslovàquia per les tropes del Pacte de Varsòvia, l'assassinat d'en Martin Luther King. L'any 68, la sang també va tacar els portals de l'Olimp i Mèxic-68 serà recordada no només per unes marques prodigioses en atletisme (2), sinó també per la matança de la Plaça de les Tres Cultures (3). Una massacre que es va produir just deu dies abans i en el mateix lloc on se celebrava el major esdeveniment esportiu del que portava vençut el segle. Una brutal repressió, com diuen en llenguatge periodístic, que ha quedat impune i enfosquida de responsables durant les tres dècades posteriors.

Mentrestant, a l'Espanya franquista, vestida de sis i vuit, triomfava un jovenet anomenat Julio Iglesias amb una balada obertament conformista: *"La vida sigue igual"*. A més, l'honor nacional treia pit a Europa guanyant el primer festival d'Eurovisió, gràcies a Massiel i la seva tonada poc compromesa *"La, la, la"*.

I així, i alhora que el planeta es desfeia entre la revolució cultural xinesa (4) i la guerra freda, una dona jove, gairebé adolescent, se submergia en una piscina criolla, tot preparant-se per córrer d'esquena per l'aigua en la carrera més important de la seva encara curta vida. Els pocs televisors en blanc i negre que aleshores hi havia a Espanya, feien arribar al país la imatge de la nedadora bressolada en la veu d'un locutor apassionadament incondicional.

–Mari Paz, tu vas ser una dona olímpica en una època en què això era aquí una cosa inusual, quin és el teu primer record de l'aigua?

–El primer record de l'aigua el tinc des de molt petita, no ho sé, tindria quatre o potser cinc anys. A casa tots vam aprendre a nedar de molt petits, en el recinte de la casa d'estiu hi havia una piscina i tots els germans, som sis germans, hi vam aprendre de molt petits.

–A més de natació, havies practicat de petita altres esports?

–Des de petita els meus pares em van portar a esquiar al Pirineu, tota la família és bastant esportista, a l'escola havia practicat la gimnàstica esportiva que m'encantava i per la qual tenia molta facilitat, també vaig fer bàsquet com a esport d'equip.

Com a la vida de qualsevol esportista d'elite femenina, a la de la Mari Paz existeix la figura d'un "mentor", una persona que va veure en ella quelcom que no veien els altres, aquell ésser humà proper que empeny, que infon ànim, que va dient baixet però segur: "nena, tu vals molt".

–Quines persones consideres que et van motivar o van influir més a l'hora de decidir-te per la natació?

–El cert és que vaig començar la natació a l'escola, tots els germans vam anar a una escola que, en aquell moment, era avançada per a la seva època. Els dissabtes pel matí, entre mitjans de maig i juny ens desplaçàvem amb l'escola a la piscina olímpica de Montjuïc, francament, havíem passat molt de fred, al maig l'aigua estava gelada. Allà vam començar les meves germanes i jo a practicar la natació, l'entrenador que estava en aquell moment, Juan Céspedes i la seva esposa, van ser els que més em van ajudar a la natació. Al final del curset fèiem una petita competició i el primer any jo vaig destacar, vaig arribar primera a la carrera d'esquena. En Juan Céspedes va ser una de les persones que més em va ajudar en natació.

Avui veiem escoles d'iniciació esportiva que funcionen per a la infància des dels cinc o els sis anys. Tenim dues tendències contraposades, la que intenta especialitzar des dels primers anys de vida, i la que procura que el camí cap a les tècniques esportives sigui molt més progressiu, sense tanta pressa ni pressions. A començaments dels anys 60, en molts esports, encara no es dóna el fenomen de la impaciència i la immediatesa de resultats, senzillament es pugen els graons de la competició a una cadència més suau.

–A quina edat vas començar a prendre't la natació més seriosament?

–Als dotze anys. En Juan Céspedes va parlar amb la meva família per veure si podíem fer un entrenament una mica més a fons. A l'octubre, al curs següent, amb tretze anys vaig començar a anar al Club Natació Sabadell, el primer any



anava dos dies per setmana, l'any següent com que vam veure que les coses sortien bé ja vaig començar a entrenar-me cada dia. De totes maneres, els meus entrenaments van seguir sent bastant suaus, anava un cop al dia i entrenava un màxim de dues hores.

Mari Paz tenia unes condicions excepcionals per a la natació i unes qualitats extraordinàries per a l'estil d'esquena. El primer any que va competir va quedar tercera als campionats d'Espanya, i el segon any finalista als campionats d'Europa. Tanmateix, va trobar la vertadera duresa dels entrenaments lluny de casa i del club. A la dècada dels 60, el nostre país i el "primer món" es guarden considerables distàncies i això es deixa notar a tot arreu; a la política, a la tecnologia, a la indústria, a la investigació, a les idees i als cossos.

–De la teva carrera esportiva fins arribar a l'elite, si haguessis de triar el més gratificant i el menys, què triaries?

–És difícil respondre, crec que el més gratificant, vist des d'un punt de vista d'avui, és la quantitat de relacions que vaig poder fer, la quantitat de gent que vaig conèixer, els llocs que vaig visitar i, potser en un segon pla, els èxits esportius que vaig obtenir. Quant al menys gratificant és que quan fas un esport a nivell d'elite, veritablement pateixes i pateixes de veritat. L'últim any, el que vaig decidir acabar la meva carrera esportiva, vaig parlar amb els entrenadors i amb la Federació i vaig obtenir una beca per anar als Estats Units, a la Universitat d'Indiana, on també hi era Santiago Esteva (5). En aquell moment els americans eren els reis, abans les tècniques americanes no eren tan transparents i era molt difícil aplicar-les aquí a Espanya. Allà sí que va ser expe-

(1) Títol que va ser traduït al castellà per: "Sentado en el muelle de la bahía".

(2) En Bob Beamont va saltar 8,90 metres a la prova de longitud, un rècord del món que no ha estat batut fins la dècada dels 90. En Dick Fosbury assajava un nou estil a la prova de salt d'altura, que va acabar sent batejat pel seu nom.

(3) També anomenada matança de Tlatelolco. Com a resposta a les manifestacions estudiantils i obreres, comandaments de l'exèrcit mexicà van manar d'acordonar la plaça i metrallar els manifestants. Van morir més de tres-centes persones i van quedar un nombre mai no calculat de ferits.

(4) Durant la revolució cultural del 1966 al 1969, es van tancar pràcticament totes les escoles del país. Els 131 milions de joves inscrits a les escoles primàries i secundàries van haver d'abandonar-les, fins al període del 1970 al 1972 totes les institucions d'educació superior van romandre tancades.

rimentar el que era un entrenament fort, no hi havia cap comparació amb el que havia fet fins aleshores. Allà, sí que em feia mal tot, acabava esgotada, realment matxucada, el dolor físic, el dir no puc més i haig de seguir. Alguns dies que no et trobaves prou bé i havies d'anar a entrenar, tot això és dur, molt sacrificat i a més, i per descomptat, que en alguns campionats veies que estaves preparada, que havies fet una bona programació per estar a punt i just en aquell moment que no ho estaves, és com llençar tot el treball que has fet. Als Estats Units entrenàvem sis hores, matí i tarda, ens anàvem a les sis del matí a la piscina fins dos quarts de nou i tornàvem per la tarda, fèiem de dotze a catorze mil metres, per aquella època, era un entrenament realment fort.

La Mari Paz Corominas és única, única com tot ésser humà, però única també perquè representa un moment del nostre esport femení en què totes les dones estan soles. Viuen pràcticament a soles amb el seu esport sense gairebé suports socials ni institucionals. Tiren de la seva carrera esportiva contra vents, vendavals, marees i marejols. Saben el que volen i aposten fort, però d'aquestes hi ha poquetes, són una excepció, l'excepció que aconsegueix arribar salvant un impediment darrera de l'altre. La tenacitat es va fer carn en la Mari Paz.

–Durant molt de temps va existir certa prevenció perquè les noies fessin molta natació, deien que se'ls posaven les esquenes molt grans, en alguna ocasió això et va afectar?

–Jo crec que em va afectar lleugerament. Encara que a mi directament no m'ho deien, sí que li ho deien a la meva mare: "com es posarà aquesta nena, se li posarà una esquena horrible! li sortiran uns músculs espantosos!". Perquè el tipus d'una nedadora, el que es veia per la televisió, era el tipus de les alemanyes i les americanes, dones molt grans, molt fortes, molt musculades.

Era una època en què es treballava de manera diferent a com es treballa ara, es potenciava una musculatura curta i grossa. Va arribar un moment que sí, que vaig pensar que em posaria molt gran, jo era una nedadora més aviat petita, quan sortia fora a competir em sentia una mica acomplexada pels cossos de les altres nedadores, sobretot les alemanyes i les americanes, el cert és que em menjaven una mica la moral, clar que després a la piscina ja era una altra cosa. A la final olímpica, quan ens van reunir a la sala en el moment previ a la competició el que em va impressionar de debò va ser que eren noies molt fortes, grans de veritat.

–Vas veure moltes companyes nedadores quedar-se pel camí?, per quins motius abandonaven?

–Si vols que et digui la veritat, al meu voltant no vaig veure abandonar a moltes perquè jo vaig tenir una carrera esportiva molt curta, només de sis anys. En aquell moment, abans d'arribar als 20 anys ja abandonaves, una nedadora de 21 anys es considerava ja una nedadora gran. En aquella època les noies es casaven molt aviat, als 21 anys, i no havia nedadores que continuessin després. Jo vaig abandonar als 18 perquè vaig començar una carrera universitària i vaig veure que allò no podia continuar, va ser aleshores quan vaig decidir marxar als Estats Units i nedar el meu últim any al màxim. Quan vaig decidir de retirar-me tampoc va venir ningú a dir-me que continués, la meva retirada la van veure com una cosa natural, no em van oferir tampoc cap alternativa, aleshores t'havies d'espavilar tu sola, si havies decidit abandonar tampoc t'ajudaven a continuar. Ara això pot semblar una mica incomprensible, hi ha beques i programes especials, però aleshores no era així. Jo vaig acabar l'any 70 i estem al 99, han passat 30 anys i les coses són diferents, però de la meva època jo no vaig veure cap nedadora que seguís més enllà dels 20 anys.

L'avui i l'ahir, les similituds i les diferències, el que s'arrossega i allò nou. Entre els dos temps (l'esport femení de l'ahir i el d'avui) es van repartint els avantatges i els inconvenients. En la comparació sorgeixen les relativitats que van calculant pros i contres.

–Consideres que les dones avui ho tenen més fàcil per fer esport?

–Jo no sé si ho tenen més fàcil, tenen menys impediments, és a dir, avui qualsevol noia que vulgui prendre's un esport seriosament ho pot fer, té les portes obertes. Tanmateix, també hi ha molta més gent a uns nivells alts i, per tant, si vol arribar amunt ha de lluitar molt més. En segons quins aspectes jo ho vaig tenir més fàcil, hi havia poques dones a Espanya dedicades a l'esport, això va ser una cosa al meu favor. Al meu contra, pesaven altres circumstàncies, la pròpia situació de l'esport, les comptades instal·lacions, els escassos entrenadors i un ambient que no afavoria gens que et dediquessis a l'esport.

–La Mari Paz té tres fills, dues noies i un noi.

T'hagués agradat que els teus fills s'haguessin dedicat a l'esport d'elite?

–Si ells ho haguessin decidit, jo ho hagués acceptat, però mai no han volgut i no els he empès; tots són bons esportistes, encara que no han triat dedicar-s'hi a fons. L'esport d'elite és avui dia molt complicat de compatibilitzar amb els plans d'estudi, a més s'ha de renunciar a moltes coses i ells no n'han volgut renunciar. De la gent nedadora que estaven amb mi, només conec una persona que ha animat els seus fills cap l'esport d'elite. Avui dia, aquest esport és gairebé una tasca de laboratori, es comença molt aviat i és molt intens, s'ha de renunciar a moltes coses, t'has de sacrificar molt[5].

Ni tan sols el triomf aconsegueix mitigar, a vegades, certa sensació de carència. Quan s'hagués anat una mica més enllà, quan els ulls miren un horitzó que desitjaven tocar amb les mans i no va poder ser, quan això passa, el record es coloreja amb traços de malenconia. La conformitat neix aleshores de les realitats de la vida que sabies, saben persuadir, i el follet interior avisa del lloc on se situa la porta del futur.

–Des de l'ara i l'aquí, i sabent el que saps, canviaries alguna cosa a la teva carrera esportiva?

–Potser sí, quan vaig deixar de nedar sempre em va quedar quelcom de penediment, sempre vaig pensar que no havia pogut fer tot el que desitjava. Perquè la meva situació col·locada deu anys més tard, als 80, o més encara als 90, no hagués estat igual. Sempre m'ha sabut greu no haver pogut experimentar uns anys més amb un altre tipus d'entrenament. Nedar va ser una experiència molt curta, així l'he viscuda, molt curta. M'hagués agradat allargar-la uns pocs anys i experimentar altres sensacions. De totes formes, quan ho vaig deixar ho vaig fer molt convençuda. A mi el que més em preocupava era el "després de", això ho tenia claríssim, sabia que la natació em serviria perquè em coneguessin unes poques persones, però res més. Després de la meva carrera esportiva no he estat Mari Paz Corominas la nedadora, he estat Mari Paz Corominas a seques. I no és només el meu cas, és el cas de totes les nedadores d'elite. Alguns s'han dedicat a la natació com a entrenadors o en el món federatiu, però la majoria ha realitzat la seva vida professional lluny de la natació. No crec que hi hagi ningú que pel fet de ser nedador li hagin regalat res. A més, en la natació no es mouen els diners que es mouen en altres esports, crec que no s'ha convertit en un esport espectacle com per exemple l'atletisme, i no diguem el futbol. Fins i tot el waterpolo i els salts són més espectaculars, el waterpolo està movent ara mateix molta més televisió i té més difusió als mitjans de comunicació que la natació. Si li preguntes a la gent del carrer el nom d'un campió de natació espanyol no sabrà dir-t'ho. La natació es difon només cada quatre anys i quan hi ha jocs olímpics, com a esport espectacle que tingui una presència continuada al llarg de tot l'any, li veig un futur complicat.

(5) En Santiago Esteva va ser també el primer nedador espanyol que junt amb Mari Paz Corominas es van convertir en els primers que van arribar a assolir una final olímpica.

La Mari Paz és conscient que el seu nom el coneixen molt poques joves d'avui. Tanmateix, va ser una figura i és una peça fonamental en la trajectòria de l'esport femení al nostre país. Va obrir una bretxa arribant per primer cop a una final olímpica, i aquestes joves esportistes del 2000 són les seves hereves encara que, potser, ningú els ho hagi explicat. Em diu la Mari Paz, que per arribar a dalt en l'esport de competició s'ha de ser molt perseverant, molt sacrificada i no deixar-se abatre pels obstacles amb què es va ensopegant, no rendir-se. Em diu, a més, que els entorns, els suports emocionals són bàsics, la seguretat en una mateixa, l'equilibri psicològic i el saber que hi ha gent que creu en tu.

Els registres exigits avui per arribar a una final olímpica de natació (al igual que en altres esports) són tan selectius, que sobre ells hi planeja amb ales transparents l'ocell del "dopping". Per a Mari Paz, el "dopping" és quelcom que d'alguna manera demanda la societat i els mitjans de comunicació a través del "més i més, però molt més" i s'acaba convertint en el "vull i temo".

El producte més sofisticat que ella va prendre en els seus entrenaments van ser els sobres de "Prevalon" (vitamina C). Però ella va agafar una Olimpíada, Mèxic-68, en què es tancava el cicle de l'esport amateur i s'obria el de l'esport professionalitzat. La frontera a partir de la qual s'han anat repetint en cada nova Olimpíada els ritus de cacera per enxampar les trampes i els tramposos. És un joc reciclat del "ratolí que t'agafa el gat", on ningú guanya definitivament perquè el preu és la salut. A la maduresa de la seva vida, la Mari Paz treballa, va a la piscina de tant en tant a nedar uns quants metres, juga al golf amb la família i el seu cos no ha hagut de passar factura a l'usurer del dopping. Se sent satisfeta de la seva carrera esportiva, malgrat que va ser un passeig una mica en solitari i de curta experiència.

Al 68, volava per sobre del cel una nau espacial comptant les voltes per arribar a la Lluna. En Santiago Calatrava (6) començava la seva carrera de Belles Arts. Hi moria assassinat en Robert Kennedy. Es fundava una organització esportiva per a persones amb discapacitats (7). En Gabriel García Márquez publicava *"Cien años de soledad"*. El penúltim tros d'imperi colonial espanyol s'acomiadava definitivament. Al 68, se celebrava a Teheran la primera conferència mundial sobre els drets humans. Octavio Paz (8) renunciava al seu lloc d'ambaixador de Mèxic a l'Índia com a resposta a la matança de Tlatelolco. Als pòdiums de Mèxic, uns atletes negres americans aixecaven el seu puny en alt, per cridar-li al món que patíem tots de societat racista. Al 68, les pantalles de cinema van flotar d'ingravidesa amb l'estrena de *"2001-Una odissea a l'espai"*. Al 68, el 2000 era el misteri, els universos per inventar, els malsons per venir o els somnis per somiar. Al 68, el 2000 va ser futur.

(6) En Santiago Calatrava, enginyer i arquitecte, dissenyador de la preciosa torre que porta el seu nom i que se situa a la muntanya de Montjuïc, a uns metres del Palau Sant Jordi i també de l'INEFC.

(7) Special Olímpics International.

(8) Escriptor i poeta mexicà, Premi Nobel de Literatura el 1990.



L'esport al museu

BALLS & FLAGS

Ramon Balius i Juli

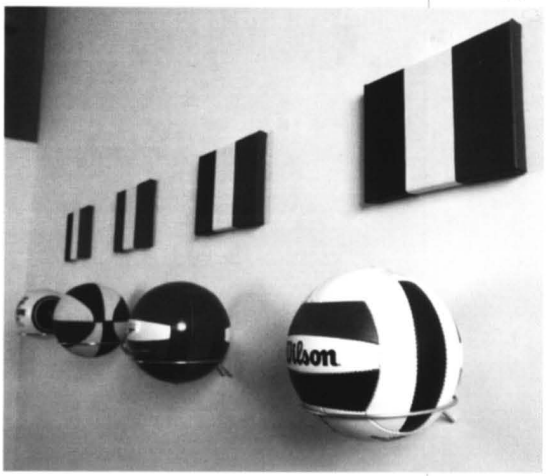
El mes de gener d'enguany es va inaugurar a la sala d'art contemporani **Alter Ego**, una exposició de Victòria Campillo (Barcelona, 1957) sota la denominació **BALLS & FLAGS** (pilotes & banderes). Aquest suggeridor i alhora enigmàtic títol, havia, necessàriament, d'encuriosir algú que -com el qui escriu- s'interessi per tot allò que relaciona l'art i l'esport. Especialment interessant era que l'esmentada exposició s'ubiqués en una sala d'art contemporani, ja que aquest, generalment lluny del figurativisme, molt rarament s'acosta a l'esport.

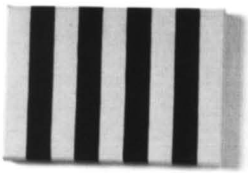
L'obligada visita ens descobrí una artista i una obra certament suggestives: **Victòria Campillo** és una jove pintora, llicenciada l'any 1984 a la Facultat de Belles Arts Sant Jordi, que des del 1994 és professora de Pintura a l'Escola Massana de Barcelona. La seva obra, mostrada al públic per primera vegada l'any 1987, es distingeix singularment pel cromatisme. En la presentació de la mostra ÍDEM, el 1997, també a la sala **Alter Ego**, ella mateixa ens diu: "sóc una pintora cromàtica". Ara bé, el seu cromatisme consisteix essencialment, en l'exercici d'aconseguir l'exacta repetició dels colors que li ofereixen la natura -animals, vegetals i minerals- sempre diferent o les coses trobades, més o menys casualment. Picasso deia: "Jo no busco, jo trobo". **Victòria Campillo** creiem que troba, però molts cops, com succeeix en la seva actual exposició, troba tot buscant apassionadament en un determinat sentit.

La bandera és un tema fonamental en gran part de la seva obra, ja que aquest títol ha estat present en diferents exposicions anteriors. **BALLS & FLAGS** és el resultat de relacionar els colors d'un conjunt de pilotes, generalment multicolors, de diferents esports (rugby, futbol, bàsquet, voleibol, waterpolo) amb banderes, reals o imaginàries, de països, institucions o moviments sociopolítics, aquests últims més o menys establerts. Encara que les banderes són elements carregats de simbolisme i significat, creiem que les de **Victòria Campillo** estan desproveïdes de tot esperit patrioter, convertint-se en expressió cromàtica dels colors que li ofereixen les pilotes

prototipus. Només l'observació directa i acurada permet apreciar quelcom que fins i tot la fotografia no distingeix: no tots els vermells, blaus, ataronjats i grocs són iguals, sinó que estan cromàticament matisats, d'acord amb els colors dels distints models.

Durant més d'un any, **Victòria Campillo** ha estat obsessionada rastrejant tota classe d'establiments, grans i petits, on fos possible trobar pilotes esportives reglamentàries. Pensem que l'esport era un fet secundari, perquè ella mateixa ens confessava que l'interessa ben poc. En total s'exposaven 18 pilotes i altres tantes banderes pintades a l'oli damunt tela, agrupades en quatre conjunts de quatre pilotes i les corresponents banderes; dues pilotes, una blanca (**Bandera blanca**) i una negra (**Death Penalty-mort penal**) es presentaven individualment. Els grups portaven tots ells títols relacionats amb les característiques de les banderes, no pas amb els esports representats per les pilotes. Així en **Stripes** (tires) s'aplegaven pilotes amb els colors de la bandera francesa, del Barça, de Catalunya i multicolor del moviment gai; en **Bandes** totes les pilotes mostraven els colors vermell, blanc i blau de la bandera francesa; en **The Orange and Lemon Orders**, s'hi trobaven pilotes de color taronja i groc, de tonalitats diferents, possiblement en homenatge als cítrics (en una entrevista l'artista, en to d'humor, recordava la seves arrels murcianes); l'últim grup és desconcertant, tant pel títol –**Dretes, Esquerres, Feministes i Orangistes**– com per la irregular i absurda col·locació de les respectives banderes. Victòria Campillo ha volgut confondre l'espectador, no sabem si en clau d'humor o com rebel·lia prop d'ella mateixa i de la seva perfecció cromàtica. El cert és que obligava a realitzar un exercici de reordenació i inevitablement a contemplar de nou la totalitat dels muntatges.

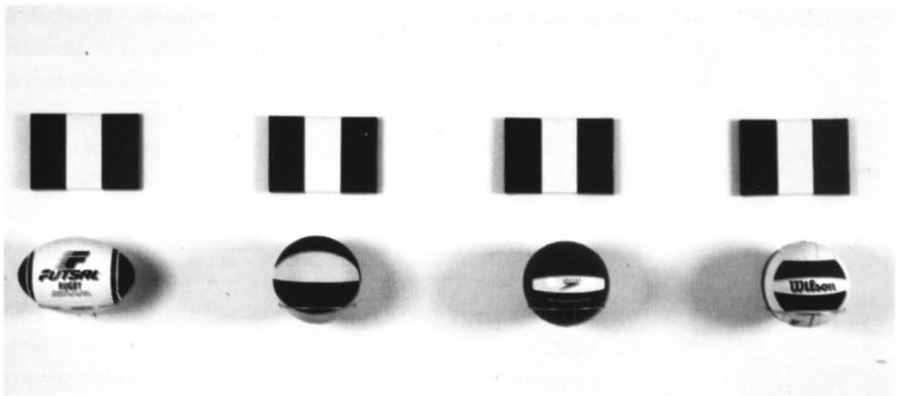






L'exposició es completa amb l'obra **Rattles**, on situa una sabata esportiva amb els colors de la senyera catalana i la seva corresponent bandera i amb una fotografia de quatre caps coberts amb gorres esportives idèntiques, diferenciades per les insígnies de les més conegudes marques comercials de material esportiu.

Podem concloure que banderes i pilotes –elements bàsics en molts esports– separades del seu context habitual, poden commoure una artista receptiva i inspirar-li, a través del color, una veritable obra d'art, desproveïda de connotacions afegides.





L'esport a la biblioteca

L'esport també pot inspirar poesia

Ramon Balius i Juli

L'esport pot inspirar poesia, fins i tot quan el poeta no en sap res d'esport, ni l'interessa saber-ho i àdhuc és enemic declarat de les activitats lúdiques. Aquest és el cas del poema **Enganyifa** original de **Joan Brossa**, inclòs en el llibre **Calcomanies**(1972), publicat per **Alta Fulla** el 1985 dins la sèrie **Els entra-i-surts del poeta, 3,** el qual és una dura crítica del futbol i dels seus elements fonamentals. **Joan Brossa i Cuervo** (Barcelona, 1919-1998), poeta i dramaturg autodidacta, va ser sempre essencialment un home fidel al catalanisme i a les avantguardes. Autor de més de tres-centes obres de teatre, molt poques de les quals han estat estrenades. Havia conreat la poesia, publicada en moltíssims llibres, la poesia escènica, la poesia visual i els poemes objecte. Entre aquests últims es troben alguns poemes transitables, com el destinat al parc del Velòdrom d'Horta.

Brossa va ser amic de **Vicens Foix, Joan Prats i Joao Cabral de Melo**, que l'endinsaren en el terreny de la poesia, de **Joan Miró, Antoni Tàpies, Moisès Villèlia** i d'altres artistes plàstics, amb alguns dels quals va participar en la fundació de la revista d'avantguarda **Dau al set**, l'any 1948. Col·laborà en diferents llibres de bibliòfil amb **Chillida, Niebla, Amat, Perejaume** i els esmentats **Miró, Tàpies i Villèlia.** Gran afeccionat al cinema, va escriure guions cinematogràfics i en els últims temps era assidu assistent a les sessions de tarda de la Filmoteca.

La Galeria Miguel Marcos de Barcelona, preparava una exposició per commemorar els vuitanta anys de **Brossa**, però la seva sobtada mort a les darreries de 1998, convertí en pòstuma la mostra projectada. Element central de l'exposició titulada **Brossa sempre!**, inaugurada pel febrer d'enguany, era una instal·lació anomenada **Enganyifa**, igual que el poema esmentat que reproduïm més avall. El muntatge estava format per prop de 50

pilotes de futbol reglamentàries, tirades pel terra d'una àmplia sala de parets blanques, dues de les quals -les més principals- estaven ocupades per una munió de quadres de diferents mides, que representaven potes de cavalls. Totes les teles eren d'estil realista i havien estat realitzades per alumnes d'escoles d'art i per alguns pintors professionals. **Brossa** en aquesta obra efectua, per una banda, una crítica aferrissada del paper excessiu del món del futbol en l'actual societat, substituint les cames dels jugadors per potes de cavall i, per altra, aprofita l'avinentesa per atacar l'art figuratiu d'avui. No té res d'estranyar aquesta animadversió cap el futbol, sobre el qual no és la primera vegada que satiritza i al que va dedicar, l'any 1986, dos poemes objecte: **Futbol** (una pilota desinflada amb un xumet) i **País** (poema estructurat a base d'una pilota reglamentària que té clavada una pinta de "manola" andalusa). En l'obra **Brossa x Brossa**, recentment presentada per Lluís Permanyer, el poeta confessa: "Algunes de les meves fòbies conegudes són l'Opus, el Vaticà i el clero, els Jocs Olímpics i els microfonistes. Les meves fílies conegudes són Keaton, el cinema, Dreyer, els germans Marx, sobretot Harpo, i la màgia. Per damunt de tots ells, però, Wagner i Frègoli, en el benentès que tenen categories diferents: el primer és un oli i l'altre, una aquarel·la". No hi ha dubte que dins el concepte olímpic s'hi troba el futbol i tot el seu embolcall multitudinari, inaguantable i irresistible per a una persona com Brossa, el qual, segons paraules de Miguel Marcos, era "**l'últim home lliure de Catalunya**".

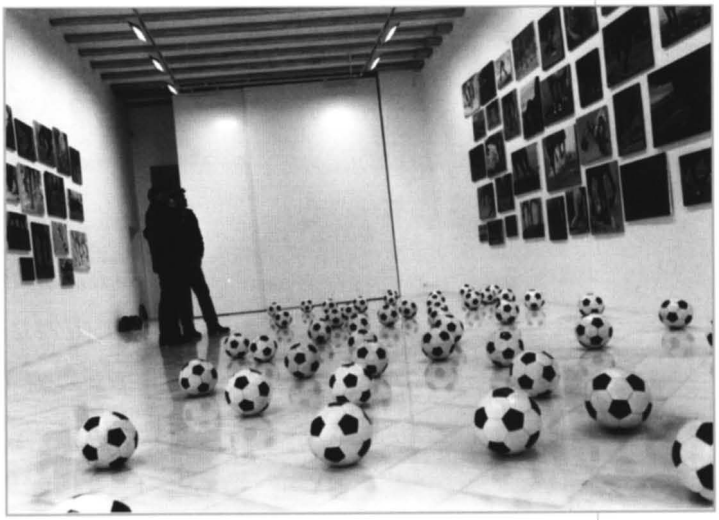


Figura 1. Enganyifa.

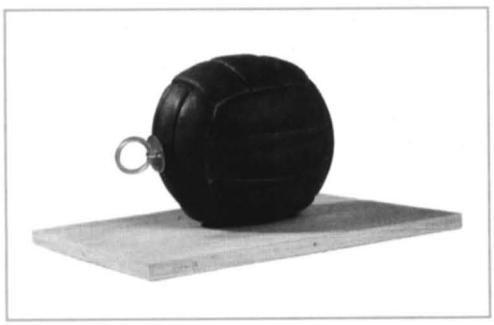


Figura 2. Futbol.

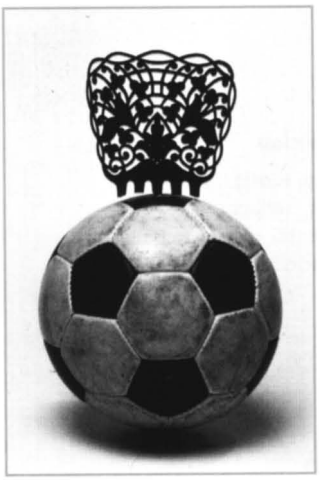


Figura 3. País.

ENGANYIFA

Què significa tot aquest desvari?
Enrenou, corregudes, salts, crits, empentes,
càrregas, topades, cops de peu a la canyella,
travetes i caigudes només pel propòsit limitat
de fer passar una bola esfèrica de goma
entre tres pals que aguanten una xarxa!

ENGAÑO

¿Qué significa tanto disparate?
bullicio, carreras, saltos, gritos, empujones,
cargas, choques, patadas en la espinilla,
zancadillas y caídas solamente por el propósito limitado
de hacer pasar una bola esférica de goma
¡entre tres palos que aguantan una red!