



**EDUCACIÓ FÍSICA CREATIVA**  
**CAP A UNA EDUCACIÓ FÍSICA INTEGRAL**

Vicenç Cànovas i Álvaro Prats Bertomeu

*“No importa lo que sintamos o sepamos,  
no importan nuestros dotes potenciales o talentos.  
Solo la acción les da vida.*

*Muchos de nosotros entendemos conceptos como  
el compromiso, el coraje y el amor,  
pero en realidad saber es hacer.*

*Hacer trae la comprensión y las acciones convierten  
el conocimiento en sabiduría.*

*No puedes atravesar el mar simplemente mirando el agua.”*

**Rabindranath Tagore**

## Taula de continguts

<b>INTRODUCCIÓ</b>	<b>4</b>
<b>NATURALESIA I DEFINICIÓ DEL PROJECTE</b>	<b>6</b>
<b>JUSTIFICACIÓ DEL PROJECTE</b>	<b>7</b>
<b>OBJECTE PRÀXIC I D'ESTUDI</b>	<b>10</b>
<b>OBJECTIU GENERAL</b>	<b>10</b>
<b>OBJECTIUS ESPECÍFICS</b>	<b>10</b>
<b>MARC TEÒRIC</b>	<b>12</b>
CAPÍTOL 1. DEL COS DUAL AL COS ÍNTEGRE	12
CAPÍTOL 2. EDUCACIÓ FÍSICA INTEGRAL: CAP A UNA RENOVACIÓ I INNOVACIÓ CURRICULAR.	19
CAPÍTOL 3. EDUCACIÓ FÍSICA CREATIVA	44
<b>MARC PRÀXIC</b>	<b>65</b>
SESSIONS D'EDUCACIÓ FÍSICA CREATIVA	65
SESSIÓ 1. PRÀCTIQUES MOTRIUS INTROJECTIVES	66
SESSIÓ 2. CONSTRUCCIÓ I DECONSTRUCCIÓ DE JOCS I ESPORTS	68
SESSIÓ 3. CAPACITATS FÍSIQUES I ARTS ESCÈNIQUES	70
SESSIÓ 4. SPORTS PERFORMANCE. COS ESPORTIU I COS SIMBÒLIC	72
SESSIÓ 5. COSSOS SOCIALMENT ACTIUS.	74
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>76</b>

# INTRODUCCIÓ

Considerem fonamental començar parlant obertament de signes fatals, o al nostre entendre algunes esquerdes per al nostre temps, un postmodernisme amb crisis d'identitat en quant allò personal o allò social (Ortega Ruiz, 2004). Com afirma Ortega, la societat postmoderna pateix una crisi profunda de transmissions. Els antics criteris o estàndards socials, han perdut la seva capacitat orientadora i els nous encara no s'han acreditat amb força suficient per proporcionar als individus i als grups socials la possibilitat d'orientar-se i situar-se en l'entramat d'aquesta societat. Aquesta societat anòmala o d'anomia ha perdut aquells referents que garanteixin la socialització i l'educació d'aquells patrons de conducta, costums, tradicions i valors que es consideren fonamentals no només per la continuïtat del model social, sinó per l'apropiació o interiorització de models valuosos de vida ètica i moral. Per tant, no hem trobat encara les formes adequades que permetin a les joves generacions obtenir les claus que han configurat la nostra història personal i col·lectiva, tot produint-se, conseqüentment, una fractura generacional i social.

En aquest impàs històric nosaltres apel·lem a la creativitat com una poderosa eina per a la generació de nous processos de progrés i transformació social. Per una banda, la creativitat és consubstancial a l'individu i permet el desplegament de totes les seves capacitats (Winnicott, 1991). Per l'altra, i com a conseqüència d'això, ens obre el ventall d'acció per a traçar nous camins i nous ponts que ens possibilitin seguir avançar com a societat. De manera que, davant les fractures i els obstacles del nostre temps, advoquem per les capacitats creadores dels nostres individus per a la regeneració constant i perpètua del nostre ser i el nostre fer col·lectiu; davant d'una escenografia social actual marcada per la "modernitat líquida" segons Bauman (2000), no ens queda més remei que adaptar-nos creativament a cada instant, on atenent a aquesta visió postmoderna, l'Educació Física des d'aquest punt de vista també hi pugui aportar solucions reals i tangibles, així com sotmetre's a la revisió i canvis per atendre aquesta època postmoderna amb nous reptes i necessitats (Kirk, 1997).

Davant aquesta situació, observem una Educació Física tot i que prou evolucionada, encara molt marcada per l'hegemonia de l'activitat físico-esportiva suportada per un model de cos mecanicista i racional, així com també afectada per una concepció de la salut reduïda a objectius per fomentar l'hàbit i l'adquisició d'un estil de vida actiu i saludable però també des d'una visió psicofisiològica relacionada amb la despesa energètica i a la optimització de les funcions orgàniques hegemòniques, així com a la pràctica físico-esportiva. Nosaltres doncs, volem fonamentar i considerem reivindicar, a més de la salut física, també la salut amb connotacions emocionals i psicològiques que també aporten els processos i conductes motrius relacionades amb processos artístics i creatius. Entenem que el nostre àmbit d'estudi ha de desenrocar-se, fer-se més porós (capacitat per obrir-se) i sensible cap a altres capacitats i realitats motrius que l'enriqueixin i sobretot el posin en moviment per adaptar-se a les noves realitats i necessitats psicocorporals i socials del nostre temps.

Així doncs, aquesta visió constructivista i complexa respecte la persona, el cos, i el moviment ens han de servir per apoderar i seguir reconceptualitzant l'Educació Física, més enllà de la seva pròpia evolució i història fins a dia d'avui, cap a una matèria i àmbit amb una visió més integral que permeti abraçar altres realitats i necessitats socials que han de ser negociades i posades en funcionament progressivament per el professor d'Educació Física en aquest s.XXI. Com bé exposarem a través dels objectius, és molt important considerar i especialment des de l'àmbit de la formació superior universitària l'apoderament de l'Educació Física des de les ciències socials i ciències de la salut, hauria de poder generar en un futur a mig i llarg termini un marc conceptual i curricular més ric i heterogeni especialment per atendre a la visió del cos, de la persona i de la motricitat a nivell integral. Així aquest enfoc constructivista per l'aprenentatge en l'Educació Física (Jess, Thorburn, Atencio, 2011), també des del constructivisme social ((Grehaigine, Richard i Griffin, 2005; Kirk y MacDonald, 1998; Kirk & MacPhail, 2002; Light, 2006, Light & Fawns, 2003; Rink, 2001; Rink, French & Tjeerdsma, 1996), o així com des de la visió de complexitat (Jess, Thorburn, Atencio, 2011) ha d'anant remodelant i completant un corpus de l'Educació Física més honest amb l'evolució epistemològica de les ciències socials i de la salut que apel·len a aquesta línia de treball.

## NATURALESIA I DEFINICIÓ DEL PROJECTE

La nostra proposta pedagògica parteix d'una visió i concepció social així com antropològica de l'individu com a cos total, és a dir, dins un paradigma no dualista de cos-ment on cada individu conforma simultàniament una unitat psico-socio-corporal en interrelació constant amb altres unitats i amb la pròpia estructura sociocultural. Per tant, la present proposta vol abraçar més i diferents àmbits del treball corporal dins de l'Educació Física. Primer i per una banda per abraçar un enriquiment del treball motriu amb beneficis a tots nivells, especialment si parlem de l'Educació Física de base (les edats infantils i de creixement). I és en aquesta visió que volem establir una interrelació amb altres disciplines transversals de treball corporal, en aquest cas la dansa i les arts escèniques, entenent que són per naturalesa les dipositàries d'aquestes noves situacions motrius i models corporals que considerem imprescindibles per desenvolupar una Educació Física de qualitat, i que aporti major innovació cap a una visió d'Educació Física Integral.

També la nostra proposta des del punt de vista de l'àmbit de la salut, vol ajudar a copsar des de l'Educació Física una visió de salut integral, i on el desenvolupament de noves propostes motrius, amb altres models corporals (emotiu, sensitiu, exploratiu...) han de ser atesos amb la finalitat d'una millora salut també des d'un punt de vista psicològic i emocional. A més a més entenem que el desplegament d'una motricitat més integral en aquest sentit, ha de servir per entendre i atendre a les noves demandes i necessitats actuals des de la salut, originades per la societat postmoderna on vivim amb conseqüències directes sobre la salut col·lectiva a diferents nivells. I és aquí on apel·lem a una reconceptualització del currículum per atendre a una competència motriu transversal. En últim terme, una bona educació és salut individual i social.

## JUSTIFICACIÓ DEL PROJECTE

El 30é congrés mundial que presentarà el FIEP 2019 a Barcelona, agermanant dins de l'Educació Física la dansa o les arts escèniques, serveix com a escenari immillorable per reivindicar l'oportunitat d'aquesta iniciativa, així com per debatre el potencial i la transversalitat de la pròpia Educació Física com a matèria que contribueixi en primer lloc al desenvolupament integral i íntegre dels individus des del seu autoconeixement i aprenentatge, així com segon per a un posicionament col·lectiu de debat i evolució de tot allò que pertanyi al desenvolupament del cos i el seu moviment, entenent la importància i problemàtiques en l'actual societat postmoderna. Partim per tant, d'una visió evolutiva, crítica i reflexiva de l'Educació Física, reivindicant en tot moment la necessitat d'implantació de la competència motriu<sup>1</sup> (malgrat no hagi estat concebuda no implantada en les últimes reformes educatives a nivell estatal o autonòmic en el marc de les competències bàsiques exigides des del marc de referència educatiu europeu<sup>2</sup>.

Tot i que l'activitat física i l'esport formen part intrínseca de la pròpia evolució i naturalesa de l'Educació Física, així com els jocs, considerem que aquesta ha de fonamentar-se en propostes pedagògiques on evidentment hi hagi l'enfoc esportiu, però potser no de forma tant dominant. El caràcter ontològic de l'esport (Lagardera i Lavega, 2003) com un fenomen global en l'ideari del pensament humà contemporani, tot i desenvolupar una gran labor social, s'erigeix com a factor eclipsant d'altres pràctiques físiques o manifestacions motrius en totes les edats. Es per aquesta realitat detectada tant a nivell curricular com social o fins i tot des d'un enfoc de salut, que proposem per a l'Educació Física el desplegament d'una metodologia i pedagogia més

---

<sup>1</sup> Tant el Reial Decreto 126/2014 de 28 de Febrer por el que es concreta el currículum bàsic d'Educació Primària a nivell estatal, com el Decret 24/2014, de 13 de Juny per el que se s'estableix el currículum de l'Educació Primària en la Comunitat Autònoma de La Rioja, determinen que *"la asignatura de Educación Física tiene como finalidad principal desarrollar en las personas su competencia motriz, entendida como la integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los sentimientos vinculados a la conducta motora fundamentalmente (Real Decreto 126/2014, Anexo I)"*

<sup>2</sup> A Europa en quant a les competències clau establertes tenim les següents: comunicació en llengua materna, comunicació en llengües estrangeres, comunicació matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia, competència digital, competència d'aprendre a aprendre, competències socials i cíviques, sentit de la iniciativa i esperit emprenedor, consciència i expressions culturals.

ampli, qüestionant-la des d'un punt de vista crític, reflexiu per arribar a un objectiu de plantejament integral i més humanista, amb el consegüent benefici individual i social. En aquest sentit, proposem una aposta reivindicativa, innovadora i creativa de qualitat on també ha d'haver-hi un espai per replantejar-se qüestions, idees o propostes pedagògiques tant d'es d'un punt de vista conceptual i epistemològic com a nivell pràctic i pedagògic. Per tant, des d'aquí fem una aposta per la visió sistèmico-estructural que ofereix la praxiologia motriu, per inferir en l'elaboració i desenvolupament de conductes motrius innovadores, així com més integrals que operin cap a uns valors d'universalitat, sostenibilitat, solidaritat i concòrdia per avançar en la construcció d'un sistema educatiu més humanista. On segons varis autors consultats, i segons la nostra experiència vital i professional, creiem verdaderament en el potencial il·limitat d'una motricitat enriquida tant quantitativament com qualitativament, i en aquest sentit apel·lem a la incorporació de la creativitat i varietat de les arts escèniques i la dansa, com una aposta considerem sòlida i beneficiosa a tots nivells. A més la nostra visió apel·la directament a un enfoc holístic del cos i de la motricitat per equilibrar i harmonitzar en la persona la demanda i necessitats que la postmodernitat actual genera.

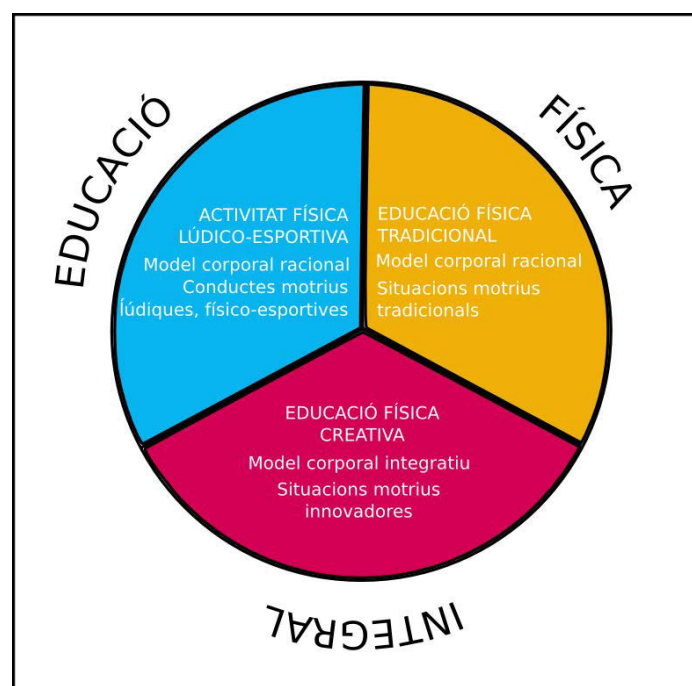
Finalment, en aquest projecte volem aprofitar la nostra experiència vital, més enllà del nostre currículum formatiu i professional, com una part indissoluble i de segell propi del nostre projecte. Hi volem impregnar una forma de posicionar-nos al món des de diferents recorreguts professionals i sabers, que ens permeten traslladar a l'àmbit pedagògic una visió per compartir amb tots els estudiants o professionals de l'Educació Física, així com de forma oberta cap a tots aquells professionals que entenguin i vulguin treballar amb persones, essent la pròpia persona l'eix del seu discurs didàctic i del seu saber fer pedagògic.

És per això que apel·lem a una figura que simbolitza aquesta visió cap a una Educació Física Integral apel·lant a la **creativitat**, i per tant a l'**Educació Física Creativa** com a innovació educativa en el nostre àmbit, entenent que en ella i en aquest tercer eix volem dipositar tot allò menys treballat, més nou i que és necessari segons el nostre entendre per equilibrar i reenforçar una nova Educació Física Integral. La nostra



proposta i idea d'Educació Física Creativa, considerem d'altra banda i apel·lant segons els diferents autors citats anteriorment, que és un pas més cap a la reconceptualització de la pròpia Educació Física, així com per atendre al moment històric i social actual postmodern amb totes les seves connotacions i conseqüències, així com amb les noves necessitats, criteris i objectius que planteja i que han de ser abordats com a reptes per la pròxima Educació Física del s.XXI, perquè aquesta sigui més integral, sostenible i igualitària, conformant una veritable Educació Física Integral.

Per tant, l'Educació Física Integral, s'ha de compondre per allò útil i que ens ha servit per evolucionar des d'una Educació Física Tradicional fonamentada inicialment per el model gimnàstic del s.XIX, i evolucionada al llarg del s.XX cap a situacions motrius diverses, i plantejades bàsicament des d'un model corporal racional i substrat de l'activitat física, l'esport i els jocs. Per tant segons la figura tindrem un eix que contempla un model corporal més racional (desenvolupat a conductes motrius lúdiques, i físico-esportives), un eix que contempla situacions motrius tradicionals respecte a aquest model corporal racional, i finalment un tercer eix creatiu, apel·lant a l'Educació Física Creativa on considerem que deuen desenvolupar-se altres models corporals (emotius, exploratius, introjectius, expressius etc.) sovint poc desenvolupats a l'Educació Física actual, però que d'altra banda necessaris per seguir innovant i generant una visió més holística cap a l'objectiu d'una Educació Física Integral.



Il·lustración 1

## **OBJECTE PRÀXIC I D'ESTUDI**

El nostre objecte d'estudi però també pràxic és la pròpia l'Educació Física. Ara bé, amb el nom d'*Educació Física Creativa* volem apel·lar a la importància dels processos creatius i transformadors, així com als processos nous o innovadores en el procés d'ensenyament-aprenentatge cap a una Educació Física més Integral i de qualitat, on el focus de treball sigui la pròpia persona, i que permeti desenvolupar persones íntegres física, psicològica i socialment. Així doncs, des d'un punt de vista pràxic treballarem sobre aquest tercer eix substrat de la **creativitat** a l'Educació Física (composat d'altres models corporals diferents al model corporal esportiu i racional) i per tant apel·lant a la creació de noves situacions motrius per generar noves conductes motrius més integrals.

## **OBJECTIU GENERAL**

Desenvolupar i promoure l'Educació Física Creativa dins del marc d'una Educació Física Integral i de qualitat que, des de la pedagogia de les conductes motrius, contempli el desenvolupament de la persona com a unitat bio-psico-social.

## **OBJECTIUS ESPECÍFICS**

- Revisar i ampliar el marc conceptual de l'Educació Física a partir de les aportacions de les ciències socials i les ciències de la salut.
- Cercar i possibilitar la simbiosi metodològica entre la pedagogia de les conductes motrius dels àmbits propis de l'Educació Física i de la dansa i les arts escèniques.
- Possibilitar i potenciar nous espais i conductes motrius dins el marc de l'Educació Física.

- Desenvolupar les competències de *l'aprendre a viure* i *l'aprendre a ser* a partir del treball corporal d'enfocament integral i humanista.
- Generar persones social i professionalment actives, creadores, crítiques i constructives.

# MARC TEÒRIC

## CAPÍTOL 1. DEL COS DUAL AL COS ÍNTEGRE

### Del cos dual al cos màquina

“Resulta difícil contradir l'afirmació que l'Educació Física tracta amb el cos i les seves diferents manifestacions motrius. Ara bé, aquest consens es dilueix quan intentem aprofundir en què entenem per cos i moviment.” (Pérez-Samaniego, 2001)

Així comença el professor Pérez-Samaniego el seu article *Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículum de la Educación Física*. Certament, considerem essencial iniciar la nostra proposta revisant els fonaments filosòfics i antropològics sobre els quals s'ha construït tota una estructura conceptual i metodològica al voltant de l'educació corporal.

Com senyala l'autor, tot i que les nocions de cos i moviment estan estretament relacionades, la primera ha estat la que en major grau ha protagonitzat el debat filosòfic. (Cal apuntar, no obstant, que l'Antropologia, tot i incorporar-se tard al joc, ha contribuït i està contribuint en l'anàlisi de les tècniques del moviment i les pràctiques corporals en relació a la cultura.) En el seu article fa un recull bàsic dels principals abordatges que s'han realitzat al respecte i els seus efectes sobre l'Educació Física. En resum, classifica les concepcions dualistes, que separen la realitat material (cos entomo-fisiològic) de la immaterial (esperit, ànima, ment); les monistes, en què l'ésser humà és considerat com una unitat indissoluble i no com un conjunt integrat de més o menys parts; i les socials, que es preocupen per l'estudi de la construcció social i cultural del cos i els seus significats.

Des del dualisme, l'escissió cos/psique no només representa una dissociació, sinó que a més constitueix una subordinació del primer a la segona i una tendència a la categorització moral: dolent/bo, corruptible/pur, fals/veritable. En efecte, com recorda

Citro (2011), ja les sectes òrfiques del s. VII a. C. consideraven el cos com una presó o tomba de l'ànima immortal associada a l'intel·lecte. Aquesta postura influència directament en la separació ser/devenir de Parmènides, antítesi que més tard reprendrà Plató entre el món espiritual, veritable i etern de les idees i el món il·lusori i passatger dels sentits. El cos, doncs, no només era absolutament diferent a la psique, sinó que a més suposava un impediment per a la veritat.

En aquest sentit, el cristianisme assumiria la demonització i el pecat de la carn, però cal assenyalar que l'ànima i l'intel·lecte, com en Aristòtil, no podien separar-se de la corporalitat de la persona; la salvació era sempre una resurrecció de la carn, una carn purificada, santificada, impecable i gloriosa (Citro, 2010).

Ja en el s. XVII a. D. René Descartes exaltaria l'apologia racionalista amb la deducció que només la ment pensant (*res cogitans*) era condició *sine qua non* de l'existència. En efecte, Descartes assenta les bases per a la ciència moderna i torna a subratllar la separació entre *res cogitans* i *res extensa*. El cos humà, doncs, quedaria reduït a aquesta materialitat mecànica sense finalitat i regulada per les lleis de la matemàtica: el *cos màquina*. En aquest sentit, a "De Humani Fabrica" Vesari utilitza la mecànica com analogia per a la descripció dels components anàtomo-fisiològics i fisiològics del cos. Des de llavors, la màquina ha servit com a model per exemplificar la morfologia i funcionament corporal. El moviment humà s'equipararà al de qualsevol objecte mòbil i per tant es pot mesurar, analitzar i controlar quantitativament. A més, aquest serà definit i avaluat en funció del seu propòsit, de manera que l'eficiència –cinètica, biomecànica o fisiològica- es converteixen en finalitats inherents a l'acció motriu. (Pérez-Samaniego, 2001) Però si aprofundim un pèl més, veurem que el context socio-econòmic, com sempre, també jugarà un paper significatiu en la construcció d'aquest discurs. A partir del naixement del sistema productiu capitalista, com Marx va assenyalar, l'obrer era alienat no només del producte del seu treball, sinó de la mateixa activitat, la qual des de llavors, només importaria per la seva força física i els seus moviments. El cos, doncs, serà convertit en un *cos-màquina-eina* separada de l'ésser i de molts coneixements pràctics i motrius que ja no eren requerits a la cadena de producció.

En aquest sentit, com recorda Citro (2010), els treballs de Michael Foucault seran claus per entendre com aquest paradigma del *cos-màquina* va contaminar més enllà de les fàbriques totes les altres institucions modernes: escoles, hospitals, presons, exèrcits, així com les noves fórmules de saber-poder –*microfísica del poder*- que des del s. XVII comencen a regular i intervenir en els cossos de la població. Així doncs, tenim a l'anàlisi cartesià de la ciència moderna centrat en una “anàtomo-metafísica” del cos, se li afegirà segons Foucault una “anàtomo-política” del cos destinat a controlar-lo, i per tant, convertir-lo en un “cos dòcil”. Per altra banda, el sociòleg Norbert Elias (2016) també subratlla la importància de la consolidació de la burgesia en l'establiment de l'autodomini corporal i emocional de l'individu; i Marcel Mauss (1979), al considerar les tècniques corporals, assenyala que el cos humà és un cos domesticat, educat segons les tècniques de l'educació física, on cada cultura estableix criteris per adaptar aquests cossos als estils culturals.

De manera que aquest dualisme representat per el *cos màquina* estarà en íntima relació amb el cos socio-econòmic, polític i cultural de l'època, i per tant, serà la base on s'assentarà el discurs hegemònic sobre el cos a l'Educació Física: un cos considerat bàsicament com a instrument d'acció on l'èmfasi es diposita en la comprensió purament anàtomo-fisiològica, en l'eficàcia i l'eficiència motriu, en la mesura de resultats i en la preocupació per la millora de l'execució tècnica i de la condició física. (Pérez-Samaniego, 2001)

### **“L'error de Descartes”**

No obstant aquesta assumpció dualista per part de l'Educació Física, malauradament, i parafrasejant el neuròleg Antonio Damasio, Descartes estava en un error. Abans d'entrar en la neurociència del portuguès, fem un incís previ des de la filosofia, la psicologia i la sociologia.

Durant el mateix s. XVII la perspectiva mecanicista seria contrastada pel naturalisme d'Spinoza, des del qual la vida implicarà tant les forces corporals com les potències intel·lectuals i ambdues seran atributs d'una única substància amb atributs infinits. Cos

i ment serien, per Spinoza, dos atributs d'una mateixa substància. Dos atributs dels quals no tenim consciència ni coneixement absolut, per això: “No sabem el que pot un cos”. El nou model implica un destronament de la consciència respecte al pensament, un inconscient i un cos desconeguts. Més tard, en el s. XIX, Nietzsche seguirà apostant per la unitat de vida i pensament, anivellarà cos i raó, i insistirà en la necessitat de desprendre's de tots els valors construïts fins llavors a la cultura occidental i que han esclavitzat tant la vida com el pensament; només alliberant el pensament podrem rescatar i renovar el cos, convertir-lo en un cos sa i actiu que pugui desplegar tota la seva potència. (Morales, 2014) En aquesta línia, també la teoria psicoanalítica de Freud reconeixerà un paper positiu i productiu en la dimensió corporal, afectiva i pulsional del subjecte; el cos, lluny de separar-se de la ment, resultarà el substrat material sobre el que construirà la vida psíquica. L'èmfasi en la *potència* –recordant Spinoza- de l'inconscient posarà en relleu que existeix una altra manera d'existir fora de la consciència del *cogito* i no per això menys real o determinant en la conducta de l'individu. (Pérez-Samaniego, 2001; Citro, 2010)

Des de la Fenomenologia també es contribuiria en aquest destronament del *cogito* ahistòric i deslocalitzat cartesià. Davant aquest *cogito* desituat, Husserl proposa situar-lo temporal i espacialment en el món, i per tant, obre el camí al discurs corporal de Merleau-Ponty: situar el pensament en el món implica encarnar-lo. I aquesta carn pensant és alhora carn mundial, és un ser-en-el-món de manera indissoluble i en constant retroalimentació. Per la seva banda, i en contacte amb els plantejaments de Merleau-Ponty, l'epistemologia genètica i constructivista de Jean Piaget assenyalarà el paper constantment actiu i creador del subjecte de coneixement en relació al medi social i físic. Així mateix, les seves investigacions posaran en evidència la riquesa de l'activitat cognoscitiva abans de l'adquisició del llenguatge, sobretot en l'etapa “intel·ligència sensoriomotriu” (0 a 2 anys). Per al nadó, els sentits no tan sols li permeten el contacte amb els medis extern i intern, sinó que també funcionen com a receptors que l'ajudaran a construir-se com a ésser, a existir com a persona i a pensar-se com una totalitat. (Citro, 2010)

Encara en la primera meitat del s. XX, el pare de l'Etnologia francesa, Marcel Mauss (1979), parlaria de la necessitat d'un enfocament que contempli les accions dels individus en tant que "fets socials totals", noció que expressa la coincidència, dins dels actes individuals, d'allò sociològic (sincronia), amb allò històric (diacronia) i allò fisiopsicològic. Per tant, les ciències socials requeriran aquest "triple punt de vista" simultani que contempli la totalitat de l'ésser humà i les seves accions: físico-psico-sociològic.

Ara sí, en plena segona meitat del s. XX, l'enfocament i les investigacions neurològiques de Damasio plantejarien que el cos i les emocions no només entren en el funcionament de la raó, sinó que poden ajudar en els processos cognitius, més que interrompre'ls. Així, la neurociència constata aquells arguments de les ciències socials que defensaven que els processos mentals només es poden entendre a partir de la interacció d'un organisme amb el seu medi físic i social, entenent 'organisme' com una unitat cervell-cos integrada mitjançant circuits reguladors bioquímics i neuronals mútuament interactius. (Damasio, 1996) Recentment, i amb línia absoluta a Damasio, el Dr. Javier Olivera (2017) subratllava en una conferència que sense motricitat, especialment en l'etapa ontogenètica de 0 a 8 anys, no hi ha un desenvolupament adequat del cervell; i sense "impactes emocionals significatius" no hi ha aprenentatge significatiu.

### **El cos constituent**

Conseqüentment, veiem que les concepcions dualistes del cos-ment han anat quedant diluïdes enfront de les concepcions més monistes que subratllen la integració cos-ment, matèria-psiue, però alhora unides amb les aportacions socio-antropològiques on la carn individual és part en retroalimentació constant amb la carn social i mundial; com el cos del fetus dins la mare és alhora singular i plural. Fins i tot, des del l'anàlisi de la postmodernitat de Livopetsky (Citro, 2010), l'autor arriba a plantejar un gir copernicà en relació al cos en tant que aquest ha perdut la seva alteritat de *res extensa* per passar a assumir el lloc on la persona col·loca ara la seva identitat, d'aquí la proliferació de "tècniques contemporànies d'expressió, concentració i relaxació."



Certament, els estudis socio-antropològics sobre el cos paral·lelament també han proliferat des del Mary Douglas i Victor Turner als 70, i veiem que, lluny de la passivitat que comporten visions més estructuralistes on la constitució-estructura social determina les tècniques corporals dels individus, ara més que mai el cos esdevé *cos constituent*, estructurant, proactiu. D'aquí per exemple, la noció d'*habitus*<sup>3</sup> de Pierre Bourdieu que alhora funciona com a “estructures estructurades” i com a “estructures estructurants”, és a dir, “com a principis generadors i organitzadors de pràctiques i representacions.” Per altra banda, Thomas Csordas presenta la perspectiva de l'*embodiment* com a proposta metodològica definida per “l'experiència perceptual corporal i els modes de presència i de compromís en el món.” És a dir, el cos com a eina activa de coneixement científic (Citro, 2010).

En definitiva, veiem que del cos passiu objecte de coneixement i eina de reproducció econòmica i cultural, passem a un cos actiu, un cos *integral* –cos-ment-emocions- i alhora un cos *integrat* en el teixit socio-cultural, polític i econòmic, conscient de la seva identitat i el seu paper en la seva pròpia construcció com individu i alhora de la construcció de la societat i el món on viu. Aquest “animal públic” construirà l'espai i el temps amb el seu cos; formarà la societat amb la seva dansa urbana, per què “Què crea la ciutat sinó el cos que la travessa?” (Delgado, 2017) El 20 de setembre de 2017, David Fernández, membre de la CUP, va declarar mentre una multitud protegia l'entrada a la seva seu davant els antidisturbis de la Policia Nacional: “Els nostres cossos són els nostres vots.”

### **El cos integralment sa**

Després d'aquest recorregut històric i salvant les distàncies, ens permetem tornar més de 2000 anys enrere a l'època hel·lenística, on l'entrenament físic estava destinat a desenvolupar les capacitats físiques, mentals i morals del ciutadans. Considerem que les aportacions de les ciències a llarg d'aquest temps han demostrat que l'ésser humà és una entitat global bio-psico-social, que dóna lloc a manifestacions biosocials,

---

<sup>3</sup> Per tal entenem esquemes d'obrar, pensar i sentir associats a la posició social. L'*habitus* fa que persones d'un entorn social homogeni tendeixin a compartir estils de vida semblats

psicobiològiques i psicosocials del desenvolupament. Per tant, la pràctica esportiva, en tant que repercuteix en aquestes tres grans àrees: biomotriu, psicomotriu i sociomotriu, pot fer-se partícip de la *formació integral* de l'ésser humà, ja que guarda relació amb tots aquests elements, no limitant-se únicament a les repercussions físiques, sinó tenint també una gran capacitat d'influència sobre les funcions psicològiques (emocionals) i socials (relacionals) (Gutiérrez Sanmartín, 2004).

En aquest sentit, un posicionament integral de la persona, ens trasllada a una concepció integral de la salut i la importància de l'Educació Física en aquesta labor. Sabem que la salut no pot reduir-se als components biofisiològics del cos. (Vicens, 1995) Com hem vist, l'entorn personal i social de l'individu, especialment en les primeres etapes de vida, és determinant en el seu correcte desenvolupament bio-psico-social. El filòsof Byung-Chul Han (2010) ens recorda que comencem el s. XXI amb els cossos esgotats i patologies mentals; els individus ens "autoexplotem" en la nostra carrera cap a l'èxit. Veiem que el desenvolupament socioeconòmic i tecnològic de manera incontrolada està tenint repercussions directes en la nostra salut. És evident que l'actual competitivitat instal·lada i establerta en l'àmbit sociolaboral ha comportat metafòricament l'evolució de l'ésser humà cap a una màquina d'engranatge perfecte o biomàquina, generant-li aquest desgast continu per la millora o l'assoliment de l'excel·lència. Per tant, cal que entenguem i adoptem aquesta visió àmplia de la salut i que treballem cap a l'harmonització de la persona en totes les seves dimensions. De manera que considerem l'Educació Física una disciplina fonamental per treballar en aquesta direcció, tot desenvolupant aquesta concepció integral del cos i la salut.

Per acabar, tal com hem començat citem les encertades paraules de Pérez-Samaniego (2001): "Potser no sigui del tot desgavellat afirmar que l'Educació Física és la disciplina educativa on té un impacte més directe les diferents concepcions del cos humà. Com hem comentat abans, l'hegemonia del dualisme ha portat la consolidació d'un currículum mecanicista i utilitarista entorn del cos i el moviment. En molts casos l'excel·lència es confon amb el rendiment i la millora del cos amb el desenvolupament de les seves capacitats motrius. Ampliar el concepte del cos i del moviment suposa eixamplar el marc discursiu del currículum de l'Educació Física incidint en l'excel·lència

moral i estètica, i no només l'eficiència i l'eficàcia motora. Dit d'una altra manera, implica preocupar-se no només pel desenvolupament de les habilitats o la condició física, sinó per la cerca a través del moviment del bé i el bell.” En resum, considerem necessari formar cossos sans, tant física, com psicològica, com socialment, o en altre paraules, cossos *íntegres*.

## **CAPÍTOL 2. EDUCACIÓ FÍSICA INTEGRAL: CAP A UNA RENOVACIÓ I INNOVACIÓ CURRICULAR.**

Aquesta última visió d'un cos integralment sa, i per tant saludable des de la visió de salut, també apel·la a una visió del cos integral, i fins i tot a una visió de l'Educació Física Integral, que ha de contemplar altres concepte i espais on es puguin desenvolupar valors humanitzadors com: consciència, equilibri i benestar emocional, harmonia, així com sostenibilitat. La sostenibilitat és una de les premisses més importants en els diferents enfoc científics de les ciències socials, per atendre a les necessitats i demandes d'un món actual més desgastat, limitat i fragmentat, amb l'escalfament global com a rerefons, i amb el consum i destrucció humana incessant com a contrapunt. Per tant, és necessari concebre també des de la motricitat a una Educació Física Sostenible com afirma Lagardera (2007), necessària també en la implicació dels professionals docents a través de la optimització de conductes motrius sostenibles, essent també aquestes imprescindibles en el desenvolupament d'una revolució social de la sostenibilitat en tots els àmbits socials i de la salut (segons el nostre posicionament i naturalesa de projecte).

Per tant, necessitem recollir noves virtuts per debatre i atendre a noves realitats i necessitats que haurà d'acollir l'Educació Física Integral, per tant volem acollir el concepte de la **porositat**<sup>4</sup> com a virtut en aquest camí a construir. Si l'Educació Física

---

<sup>4</sup> La **porositat** és la proporció d'espais buits en el volum total d'un material i normalment s'expressa com a percentatge, és a dir, s'obté fent el quocient entre el volum d'espais buits i el volum total de la mostra multiplicat per cent. Els buits poden ser accessibles (o sigui, connectats a l'exterior del material) o

tradicional ajudava en els seus processos i experiències per garantir diferents aspectes: suficiència natatòria, desenvolupar capacitats coordinatives per desenvolupar tasques motrius físico-esportives molt variades com lliscar i patinar, o executar llançaments o passades esportives, així com per a garantir capacitats condicionals com la resistència en proves test (períodes intervàlics, course navette...), ara l'escena social i en conseqüència el posicionament pedagògic ha d'atendre a nous objectius, i reptes de la societat actual, molt més enllà dels exemples citats. És per tant, que la porositat addueix a nous coneixements i sabers procedimentals que avui ja donen respostes i garanties eficients a nivell social i a nivell de salut en la comunitat social.

Així doncs, aquesta porositat en l'Educació Física ha de posicionar-se més enllà de competències motrius determinades condicionals i coordinatives, per obrir nous buits des de l'Educació Física que ens permetin observar i posicionar-nos sobre aspectes com la mateixa vida i els seus processos vitals (lentitud, tristesa, empatia...), la societat (expressar malestar, cooperar, ajudar....) o l'economia (explotació laboral, precarietat...), i des d'un posicionament motriu podríem suggerir amb creativitat diferents propostes pedagògiques sostenibles i que operin sobre el bé individual primer i després sobre el bé comú. Per tant, el cos i els diferents models corporals han de poder generar aquests objectius i continguts pedagògics perquè la seva enacció ajudi a portar diferents i variades accions motrius per assolir objectius i de forma crítica, reflexiva i constructiva per donar resposta a plantejaments vitals i socials, sempre des d'un punt de vista sostenible segons aquest plantejament. Per tant com exposa Lagardera (2007) el plantejament de conductes motrius sostenibles per part dels docents d'Educació Física ha de ser essencial en el futur immediat per operar i generar un compromís ètic i moral.

El desenvolupament sociocultural de la societat i valors actuals, és impregnada inevitablement per la pràctica de l'activitat física i esportiva, i per tant, resulta inqüestionable en últim terme la seva repercussió en la construcció curricular de les

---

inaccessibles. Parlem de **porositat absoluta** quant tenim en compte tots els buits i de **porositat relativa** quan només tenim en compte els accessibles

Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. Caldrà, doncs, fer una reflexió entorn de valors, temes i opcions que ja apareixen com a tòpics del nou segle: les noves tecnologies de la informació, les xarxes socials, l'educació en valors enfront dels conflictes socials, el fenomen intercultural, les pràctiques corporals emergents, els nous materials, la creació de noves titulacions i noves professions relacionades amb l'activitat física, etc.

En aquest sentit, volem subratllar la *porositat* com a atribut imprescindible d'una ciència que considerem fonamental en la construcció de l'ésser humà i de la societat. Les Ciències de l'Activitat Física i l'Esport no poden doncs posicionar-se quasi de forma unànime sobre el model corporal esportiu doncs dins de la seva essència hi figura l'Educació Física com a realitat global i indivisible del cos i de la persona; per tant, ans al contrari, aquestes ciències han de romandre vives, creatives i adaptades als nous cossos dels nous temps. De manera que aquesta qualitat porosa ha de generar suficients espais buits a fi de permetre que l'aire d'altres disciplines i àrees de coneixement entri en l'estructura, la nodreixi i la renovi constantment.

Com venim aportant al llarg dels capítols, entenem la necessitat d'incorporar des d'altres ciències i àmbits professionals relacionats amb l'activitat física altres formes de concepció del cos i de metodologies de motricitat que no tenen presència actualment en el pla d'estudis de Ciències de l'Activitat Física i Esports, o com és el cas del centre públic Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC) si la tenen, és de forma minoritària: en el pla d'estudis actual només hi ha una assignatura d'Expressió Corporal i Dansa i una de Psicologia de l'Activitat Física i l'Esport. (Generalitat de Catalunya, 2017) Val a dir que en estudis postuniversitaris d'INEFC trobem el Postgrau en Treball Corporal Integratiu amb una aproximació del cos i la pràctica motriu certament en una línia molt més integral i holística. No obstant, creiem que aquest enfocament no hauria de quedar relegat a estudis de màster i postgrau on les condicions econòmiques són excloents. Contràriament, hauria de tenir molt més presència en el pla d'estudis del propi grau, ser més accessible a tota mena d'estudiants per garantir una formació més completa, entenent la pràctica motriu com una part fonamental de la persona en tota la seva globalitat: biomotriu, psicomotriu i sociomotriu. (Gutiérrez, 2004)

Dins d'aquesta concepció integral i global de la persona considerem apropiades, però tanmateix molt complexes el poder atendre a les 5 mencions que actualment oferta el grau d'INEFC perquè els alumnes puguin afinar i triar el seu propi camí formatiu i donar sortida al seu ideal professional, que sigui el que sigui haurà de preservar sempre l'humanisme d'entendre un cos i persona integral. La nostra proposta en aquest cas, vol abordar concretament les mencions de Salut i Educació Física obrint espais per a la reflexió i la renovació.

### **Educació Física: Evolució socio-històrica i currículum**

El context pràctic i singular de l'Educació Física fonamentat en aprenentatges procedimentals i experimentals o vivencials, i les característiques i potencials intrínsecs d'aquesta matèria com la utilització de l'espai-temps, la diversitat de material o les pròpies interrelacions entre persones, poden ajudar a desenvolupar de forma extraordinària i des d'un punt de vista educatiu, tota una sèrie de transmissió de valors, usos i costums des del propi cos, per finalment engendrar conductes que desenvolupades amb rigor i qualitat metodològica poden generar excel·lents models d'aprenentatge per a la formació de ciutadans. A més, el context de desenvolupament de l'Educació Física afavoreix *in situ* el desenvolupament d'aprenentatges i competències viscudes instantàniament des de la pròpia praxis, i per tant un posicionament dinàmic amb l'entorn viscut i amb possibilitat de ser extrapolat al món circumdant fora l'espai educatiu, essent el millor pretext per a conscienciar als ciutadans del futur.

Segons Pinillos (2013) el camp de l'Educació Física mostra en l'actualitat desenvolupaments significatius a nivell de fonamentació teòrica, conceptual i metodològica, així com una gran diversificació dels seus camps d'intervenció. Tot i així, aquesta visió encara no és palesa ni desenvolupada en el currículum o en l'escena real de l'ensenyament superior universitari almenys encara a Espanya. Des d'un punt de vista conceptual, i en la línia del nostre projecte ja hi han hagut diversos autors que s'han posicionat en favor d'una Educació Física fonamentada des del constructivisme

social al llarg de l'última dècada segons Light (2008) apel·lant a diferents autors (Grehaigne, Richard i Griffin, 2005; Kirk y MacDonald, 1998; Kirk & MacPhail, 2002; Light, 2006, Light & Fawns, 2003; Rink, 2001; Rink, French & Tjeerdsma, 1996), i fins i tot que han començat a apel·lar a la teoria de la complexitat per donar suport al currículum de l'Educació Física com Jess, Atencio (2011), idea que fonamentarem en l'apartat de currículum.

No obstant, seguim escoltant en la pròpia Educació Física de forma generalitzada "els valors de l'esport" o "l'increment d'hores d'Educació Física contraposat a l'increment de l'obesitat infantil" amb una visió reduccionista i supeditada al gran poder del fenomen esportiu, o a un concepte de salut arrelat en la seva fonamentació i visió fisiològica, però força menys emocional o psicològica. Considerem per tant, que volem fonamentar en el nostre projecte, que aquesta matèria necessita també poder donar sortida i rellevància a una visió més global a nivell conceptual recolzada en les ciències socials i les ciències de la salut d'una forma integral, però també projectar a nivell metodològic una visió del cos i per tant de la persona, més integral a través del desenvolupament d'altres i diferents propostes de conductes motrius, més enllà de les freqüentades en els tradicionals models de jocs, activitats físiques i esports practicats des d'una visió d'Educació Física més tradicional. Per tant, la creativitat serà la nostra eina per a tal efecte.

Seguint amb aquesta introducció, apel·lem doncs a plantejaments més complementaris i integrals, així com al constructivisme social sobre què representa la salut des de la pròpia Educació Física, més enllà del plantejament com a estudiants o professionals proposat en el currículum de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. En aquest sentit, disciplines com l'epidemiologia social<sup>5</sup>, o l'antropologia de la salut<sup>6</sup>, ens

---

<sup>5</sup> La principal preocupació de l'epidemiologia social és l'estudi de com la societat i les diferents formes d'organització social influencien en la salut i en el benestar dels individus i la població en general. Particularment estudia la freqüència i els determinants social dels estats de salut en la població.

<sup>6</sup> D'aquesta forma aquesta matèria social va més enllà de l'anàlisi de factors de risc individual, i inclou l'estudi del context social en el que es produeix el fenomen salut-enfermetat. La antropologia de la salut és un espai que ha buscat entendre com cada cultura y com en cada tipus de societat les persones busquen un equilibri emocional i un mode de vida saludable y com aquest pot ser un instrument de

serveixen per entendre quines són les causes, dificultats, barreres o problemàtiques socials que avui dia condicionen el nostre dia a dia, i per tant la nostra salut. Per tant, de forma comprensible i oberta exposem que l'Educació Física dins l'àmbit de formació superior, ha de poder atendre conceptualment en major o menor grau, aquestes diferents disciplines mixtes entre les ciències socials o les ciències de la salut, entenent per tant la seva complexitat, transversalitat i multidisciplinarietat, per poder comprendre de forma més sistèmica i donar més respostes des de l'Educació Física; podent per tant enriquir conceptes biològics, psicològics o etnològics a propòsit de les mateixes pràctiques físiques (Pinillos, 2013). El potencial del treball corporal des d'un punt de vista integral també ha d'ajudar en un posicionament cap al treball terapèutic des d'altres punts de vista que anirem veient, i que justament aquestes matèries socials reivindiquen, parlant d'aspectes emocionals com: frustració, depressió, por etc.

Des d'un punt de vista terapèutic, segons aquesta idea integral, hem de traslladar tant a nivell conceptual com a nivell procedimental diferents escenaris motrius (dominis d'acció motriu) possibilitadors de conductes motrius que encara han estat poc explorades i valorades des d'una Educació Física tradicional, però que en tot cas han de servir per ajudar a evolucionar i potenciar una Educació Física més integral, i on per tant s'han d'incloure en les hores de praxis, tant la dimensió creativa com artística, per la seva riquesa pedagògica en aprenentatges, així com per el seu benefici des d'un punt de vista terapèutic en el benestar i salut d'aquells qui les practiquin, essent l'àmbit educatiu el primer contacte o lloc de referència en aquest sentit. Per tant, considerem aportar la veritable importància de la creativitat i la imaginació per a la construcció dels processos de salut i desenvolupament integral en l'Educació Física. En aquest sentit, els autors Wengrower i Chaiklin (2008), reconeixen el potencial terapèutic de l'acció creativa i artística i del moviment en particular, i especialment considerat des d'un punt de vista psicològic i emocional.

Per contra a aquests arguments, detectem que el plantejament curricular establert a l'Educació Física i heretat del currículum impartit a les facultats de Ciències de

---

poder. La salut pot semblar una conquesta o pot entendre's com un dret, però el cert és que és un camí d'equilibris entre allò social i individual.



l'Activitat Física i l'Esport, es caracteritza per una aposta del desenvolupament científic i racional especialment en l'àmbit físico-esportiu, en detriment del desenvolupament holístic i humanista, així com de les àrees relacionades amb la motricitat i el tractament de l'Educació Física. Per tant, predomina l'assimilació i tractament del concepte salut des d'un punt de vista científic, racional i anatòmic o fisiològic, oblidant el tractament i la visió social, així com la visió psicològica i emocional, o la visió artística. En aquest sentit, hi ha una concepció i direccionament de la millora de la salut i dels seus objectius associats fonamentats en la millora de la condició física a través d'un enfoc quasi fonamentat en l'activitat física i esportiva. Però per altra banda, nosaltres apel·lem segons el nostre enfoc a altres formes de motricitat, com les pràctiques motrius introjectives (tai-qi, qi gong, stretching global active, pràctiques cooperatives etc), o les arts escèniques i la dansa, sempre en entenent que la universalitat de tota la motricitat, o manifestacions corporals del propi cos, han de poder ser patrimoni i tresor de l'Educació Física per enriquir-la i evolucionar-la.

Des d'aquesta idea aprofitarem la concepció epistemològica de la praxiologia motriu (inicialment concebuda per comprendre la lògica interna en l'àmbit dels jocs i esports) i on la seva visió sistèmico-estructural, per abraçar metodològicament totes aquelles pràctiques motrius desenvolupades en l'àmbit de l'Educació Física tradicional, i poder operar cap a l'obertura de conductes motrius que permetin obrir el ventall i el potencial educatiu que és capaç una visió de l'Educació Física més integral en la concepció del cos i el treball que aquest pot desenvolupar, essent realment aquesta innovació metodològica i pedagògica l'espurna del seu verdader potencial molt més enllà dels propis aprenentatges curriculars, ajudar en la formació integral amb el cos i des del cos com a eix vehicular de competències i autoconeixement (Rovira, 2011) cap als futurs ciutadans que volem ajudar en el context educatiu però evolutiu.

Una circumstància de vital transcendència que volem remarcar i desenvolupar és la necessitat d'entendre i comprendre què significa que l'Educació Física de forma integral potencialment sigui la matèria o disciplina que abraça tot allò relacionat amb l'ús i desenvolupament del cos humà i les seves habilitats cognitives i neuromotrius, i que a més abracci tot allò que representi moviment i per tant motricitat des de tots els

enfocaments possibles, generant per tant una obertura a la sensibilitat i al debat sobre el que això realment representa a diferents nivells, i ajudant a la formació integral de cada ésser humà. Per tant, en el si de l'Educació Física i més enllà de l'activitat físico-esportiva, durant la seva pràctica també s'han d'impulsar els moviments creatius i artístics intencionals, la manifestació de la corporeïtat de forma singular a través de processos afectius i cognitius d'ordre superior, i així mateix promovent el gaudi de la mobilització corporal, i la seva consciència corporal, anant més enllà de les propostes i activitats caracteritzades per objectius motors finalistes. Per tant, les situacions motrius diferents s'han de convertir en espais d'experiències vitals individuals i col·lectives amb la conseqüent importància que aquestes generen.

Però tot això què vol dir? De forma resumida per nosaltres vol dir: *“Que l'Educació Física és la matèria del sistema educatiu que ha de poder proporcionar totes aquelles eines conceptuais, però a la vegada procedimentals i vivencials d'experimentar la motricitat amb el cos i des del cos de forma integral, i com a eix vehiculador i vertebrador per conèixer-se i reconèixer-se individualment, i per conèixer-se i reconèixer-se col·lectivament. Així com potenciar la interpretació a temps real, d'un relat real, crític, reflexiu i constructiu del món que ens envolta. Per tant, el cos enfocat i englobat integralment en les seves diferents dimensions i estructures: física, emocional i psicològica ha de constituir-se com l'eix vehicular de tots aquells aprenentatges per educar ciutadans crítics, reflexius i transformadors del futur”.*

És per això, que és importantíssim comprendre aquesta premissa d'entrada per entendre que la fotografia de la realitat de l'Educació Física, ens mostra encara una programació amb un pes cabdal en les capacitats condicionals i l'activitat físico-esportiva essent desenvolupades a nivell de formació superior i des de la troncalitat acadèmica, amb un percentatge d'hores molt superior, amb les assignatures com l'entrenament o els diferents esports, deixant sense troncalitat i molt orfes les matèries que serveixen per aprofundir en les capacitats coordinatives, expressives, exploratives, emotives, introjectives entre d'altres, tant a nivell teòric però sobretot a nivell pràctic o pràxic. A nivell històric com apunta Ullman (1971) *“tot fenomen històric es troba en íntima relació amb la situació social, religiosa i econòmica d'una època”*, no en va el

pretès enfoc durant més de la meitat del s. XX a Espanya de l'Educació Física complau una tendència certament dogmàtica i adoctrinadora en la formació del espíritu nacional a través de la formulació d'Alcántara (1935), sobre una nova educació física que proporcionés formes de recreació sanes i higièniques permetent de donar el màxim nombre d'ocasions per a la pràctica de la bona ciutadania, l'esperit esportiu o la facultat de conduir masses. El plantejament polític i moral del professor formava més part de les sessions d'Educació Física on el dogma a instruir i les conductes higienistes eren més importants que la riquesa pedagògica i la proposta didàctica. I on es dóna pes a un procés educatiu on predomina el cos racional, funcional i utilitari i eficient que promou l'esport com un dels fenòmens socials més transversals i actualment també com a pilar fonamental a nivell educatiu en les facultats d'Educació Física.

Pastor Pradillo (2007) ofereix una aportació històrica prou interessant al respecte de l'Educació Física, una realitat acadèmica com a matèria que acull la seva inclusió definitiva de forma normalitzada en el currículum educatiu juntament amb les demés matèries escolars tot just fa 30 anys en el cas d'Espanya, al 1986. És per tant, que la nostra visió és més constructiva que criticista en el benentès que 30 anys de currículum són relativament pocs com per posicionar de forma epistemològica el context d'una matèria com és l'Educació Física. No obstant, el posicionament educatiu de la mateixa i la pressió del fenomen esportiu considerant-lo dins de la pròpia matèria sí que generen ambigüitat en quant al seu plantejament i posicionament pedagògic i didàctic.

Així mateix cal subratllar la dificultat epistemològica i de significació que ha comportat la pròpia Educació Física com a matèria durant l'últim segle, amb una pretensió a finals del s.XIX més higienista i fonamentada en la seva instrumentalització, amb una imatge i funcionalitat del cos a través de l'alimentació, la higiene corporal, la forma de vestir o la importància simbòlica de diferents pràctiques corporals repetitives procedents de les gimnàstiques europees amb una important identificació amb les pràctiques militars, per l'enaltiment de l'esperit individual i identitari de cada país. Passant a consolidar-se durant el s.XX l'esportivització del currículum i les competències com

veurem a continuació, tant en la proposta pedagògica com didàctica. I a nivell formatiu superior, una visió individual dels riscos de la inactivitat física, com la obesitat, sedentarisme o osteoporosi, sense atendre a una visió global i social: la imposició i instrumentalització del cos objecte, condicions laborals insaludables etc.

Aquesta esportivització segons Pastor Pradillo (2007) addueix a la quasi imposició social i cultural de l'activitat esportiva com a panacea de la que tan sols poden provenir beneficis saludables i educatius i que per això constitueix el principal recurs didàctic i tret identitari fonamental de l'Educació Física al llarg i especialment en la segona meitat del s.XX. El propi esport, com a fenomen global i totalitari, a més de com a activitat reglada i competitiva, s'ha conferit com el mitjà i el fi del docent per al desenvolupament tant d'habilitats i destreses, com per el desenvolupament de les capacitats condicionals des del propi currículum, havent fins i tot a nivell científic generat la nítida i innegable vinculació entre Educació Física i esport. Així, segons aquest argument, Barbero (2005) contrasta aquest isomorfisme entre Educació Física i Esport, on considera que el capital corporal no ha estat suficientment investigat. I fins fa poques dècades l'Educació Física s'havia desenvolupat segons una educació del cos fonamentat amb les seves capacitats físiques.

Seguint històricament, a partir de la dècada dels 70, i especialment a França, sorgeixen diferents explicacions al voltant del valor educatiu del *capital cos*, que anys més tard s'implanta a Espanya dotant de major complexitat als continguts i finalitats de l'Educació Física. I a partir de la segona meitat del s.XX a Europa apareixen finalment tres espais i continguts transcendentals que originen tres pilars fonamentals com a categories: la psicomotricitat, el model de la psicocinètica, i la subdisciplina de l'Educació Física de Base. Mosston (1966) apel·la al *spectrum* dels estils pedagògics segons les propostes pedagògiques a l'Educació Física. Vayer (1973) apel·la a la *unitat del subjecte* com a unitat funcional per començar a superar el discurs del dualisme cartesiana aplicat al cos des de la separació de conceptes psico/motricitat o psico/cinètica. No obstant aquestes disciplines també aporten el desenvolupament de les capacitats coordinatives, més enllà de la capacitats condicionals i físiques, anomenades originàriament capacitats perceptivo-motrius (esquema corporal,

lateralitat, estructuració espai-temporal etc.) LeBoulch (1978) és un gran precursor, malgrat que començà el seu discurs des de la psicocinètica, en la seva visió de la ciència del moviment humà, més enllà de l'estudi de la màquina humana com a junta entre músculs i articulacions, entenent l'existència d'allò corporal com a totalitat i no com a unitat. En aquest sentit autors com Lapierre i Aucouturier (1977) ja evolucionen en aquest plantejament més holístic en la seva concepció de la persona, més enllà del cos, des d'una psicomotricitat piagetiana (motricitat-desenvolupament cognitiu) més conductista i reduccionista fins a una visió més integral i complexa de la psicomotricitat (motricitat-simbologia-vivència), com a experiència vivencial i per tant més humanista.

Aquesta preocupació sobre les diferents línies d'investigació cap a tot allò que conforma el cos, és anomenat per During (1993) en el llibre *"la crisis de les pedagogies corporals"*<sup>7</sup> on es planteja la dificultat històrica per entendre el cos com una unitat total, tant des del plantejament epistemològic i científic, com des de la disciplina de l'Educació Física fragmentada en quant a la seva concepció i aposta pedagògica, essent a més una matèria educativa continuadora d'un discurs hegemònic i històric del cos, on es recull el predomini esportiu i de l'activitat física. Cal donar un cop d'ull en aquest llibre amb un context històric molt enriquit i que apel·la directament a la visió del cos des del sistema educatiu, i des de la pròpia Educació Física.

Per tant, la cerca encara d'aquesta epistemologia interna portarà a comprendre l'evolució des d'una educació física més estructural fins a la visió de la praxiologia motriu com una visió de l'epistemologia interna. Així el mateix autor afirma que aquest corpus científic, serveix per evitar la fragmentació en el camp de les activitats físiques i esportives, així com d'altres disciplines o camps del saber, ajudant a una millor fonamentació científica i reconeixement en l'àmbit universitari, contribuint doncs la incorporació lèxica i de conceptes de la praxiologia motriu (1981) en aquest propòsit. El mateix autor considera finalment que l'epistemologia fonamentada en la praxiologia motriu, i la història de l'educació física són dos camps del saber que ens ajudarà a la

---

7

comprensió i constitució del saber de l'àmbit de l'Educació Física, l'esport i demés àmbits afins, tant per una fonamentació teòrica com per una contextualització històrica i social del seu esdevenir, essent per tant el deure dels professionals de l'Educació Física el profunditzar en la praxiologia motriu per elaborar nous fonaments teòrics i metodològics. En aquesta línia nosaltres apostarem en el marc pràctic des de la construcció de noves conductes motrius adduint a conceptes com deconstrucció esportiva, o cos reivindicatiu entre d'altres, a través d'un posicionament teòric i finalment pràctic.

Per tant, de forma constructiva, només l'assumpció de la persona des d'una forma unitària com un ens holístic respecte la practica motriu que desenvolupa, va més enllà d'accions determinades deslligades de components psicològics o emocionals, i és per quan Cecchini (1993) anomena al moviment com a conducta. Així en aquesta línia Aucouturier (2004) pretendria explicar que l'objectiu fonamental de la motricitat, amb una visió clarament integral, seria aquella àrea que pretendria potenciar quantes aptituds, estructures, organitzacions funcionals o sistemes psicomotrius permeten a l'individu resoldre el seu problema adaptatiu, l'emissió de comportaments i el desenvolupament de la seva personalitat. Recolzant-se en el constructivisme psicològic i social, l'Educació Física doncs, i continuant la línia d'autors com Aucouturier, apunta cap al desafiament de la dualitat cartesiana entre la ment i el cos, entre el subjecte i l'objecte i entre l'aprenent i allò après, per tant refusant la divisió entre la ment i el cos des d'un punt de vista de la importància del cos i les seves sensacions durant l'aprenentatge.

Posarem ara el focus sobre la realitat i context sociohistòric de finals de segle XX, en el pla de la formació superior universitària, i en concret sobre els estudis superiors que s'imparteixen en Ciències de l'Activitat Física i Esportiva, tenint en compte com a focus la vessant de l'Educació Física, i la realitat i tractament d'aquesta a partir dels anys 90 en el context d'Espanya i Catalunya. Es poden apreciar doncs en aquesta dècada progressos importants en un context socioeconòmic <sup>8</sup> des de la vessant esportiva, però

---

<sup>8</sup> Per començar, una clara millora de dotacions econòmiques i infraestructurals generades per la inclusió i construcció de l'espai de comerç i econòmic europeu (CEE) amb l'entrada d'Espanya. A on es

aquesta mateixa influència debilita el context social, cultural i econòmic per a l'Educació Física

A més, cal incidir en l'augment de finançament estatal i mundial cap a la pròpia investigació esportiva tant des de la medicina esportiva (amb el focus posat en l'augment exponencial de l'esportivització social a diferents nivells), però també en quant a la investigació del rendiment esportiu, amb un ampli segment en augment de seguiment i interès pels diferents professionals de l'esport i de ciències de la salut (fisioterapeutes, nutricionistes etc.) Així mateix, el fenomen esportiu demanda per a l'esport una cada vegada millor oferta per la demanda assolida en la seva gestió de qualitat, esdevenint en la última dècada i fins i tot més enllà, una nova branca amb força i guanyant pes en la programació de les facultats de CAFE (Ciències de l'Activitat Física i l'Esport). Per tant, la branca de gestió esportiva per atendre a les creixents necessitats i demandes del fenomen esportiu en totes les seves dimensions: l'esportivització urbana o municipal, interurbana i metropolitana, així com en les pròpies ofertes generades del mercat laboral.

Així parlem obertament d'aquesta esportivització de l'Educació Física tant des de l'àmbit competencial i curricular, com des de l'àmbit de desenvolupament i maduració de l'alumne des d'un punt de vista físic, psicològic i emocional. De manera que expressem i considerem la necessitat de traslladar un tracte i sensibilitat més integral

---

destinen importantíssimes dotacions econòmiques per als estats membres i als diferents sectors econòmics (primari, secundari i terciari) amb l'arribada al pic de l'estat del benestar a Europa (ara seriosament qüestionat des de tots els punts de vista). Així i en el nostre àmbit, si sumem l'eclosió olímpica i de l'època postolímpica (primera meitat dels anys 90), en la millora i augment de la oferta i la demanda esportiva, que augmentaren significativament a tots els nivells, essent transversals també als diferents àmbits socials i econòmics, s'arriba a perpetrar una esportivització de les ciutats, tant en els seus espais urbans i en les seves infraestructures, així com en les àrees metropolitanes, propiciant d'alguna manera a empènyer cap a aquest posicionament el fenomen esportiu com a element hegemònic i transversal des d'entitats de tot tipus públiques o privades. Evidentment i en aquesta línia de cojuntura socioeconòmica, no és baladí que el fenomen esportiu vagi agafant força i posicionament a les pròpies facultats de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport, en bona lògica també per equilibrar i possibilitar el futur laboral dels seus estudiants en el context econòmic existent. És doncs així que el propi àmbit universitari en el disseny del seu currículum, i en la seva programació i planificació, aposta amb aquesta lògica amb força cap a l'esport com a eix transversal de la seva formació a través dels diferents itineraris, des de rendiment fins als mestratges esportius, passant fins i tot per l'àmbit de la salut i fins i tot desplegant-se en l'àmbit d'Ensenyament, on trobaríem segons el nostre criteri insuficiència en la capacitat innovativa i creativa en els processos pedagògics i didàctiques avesades cap a un plantejament de motricitat integral, per tant l'esportivització és un fet, en detriment de la visió integral de l'Educació Física i el seu humanisme inherent.

del cos, de forma transversal durant tots els anys de la formació acadèmica a les facultats de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport, especialment en l'especialització d'aquells alumnes que optin a escollir la sortida d'Ensenyament de l'Educació Física. Des d'aquest punt de vista, i a tall d'exemple, exposem que per part de diferents professionals formats a les facultats de CAFE i durant el desenvolupament de diferents àmbits professionals, han convingut i cregut la importància de les pràctiques motrius introjectives a l'hora d'aportar un valor afegit a un alumne, a un pacient, a una persona entrenada, etc. I el model corporal introjectiu, tan sols és un exemple dels diferents models corporals que necessiten més hores de docència teòrica però sobretot pràctica per generar una consciència i reflexió de que la persona és tan complexa com integral, i així també és el seu cos, i la necessitat de treballar-lo.

Evidentment tota aquesta evolució social i econòmica envers l'esport, afectarà en la planificació del currículum universitari, i tindrà un cost significatiu en detriment de la estructuració i planificació d'hores de la pròpia Educació Física des d'un punt de vista epistemològic i curricular, remarcant doncs una real insuficiència de les hores lectives, on els sabers i aprenentatges procedimentals i vivencials sobre el cos integral com a eix vehicular en totes les seves dimensions (física, emocional, psicològica) o atenent al seu enfoc conceptual des de contextos històrico-socials i culturals, queden certament marginats. A més, si analitzem segons el currículum actual la pròpia branca d'Educació Física, aquesta es centra fonamentalment en els aspectes més didàctics (programació, avaluació etc), que no pas en les propostes pedagògiques traslladades al camp d'acció; i per tant obtenint moltes més hores d'aprenentatges conceptuals, que no pas procedimentals, experiencials, actitudinals o vivencials viscuts des de la pròpia praxis i comprensió del cos en moviment. Potenciant per tant aspectes curriculars més específics d'aplicació racional (programació, didàctica i planificació de l'Educació Física), que no pas propostes de treball pràctic més globals, més creatives o transformadores. En resum, el potencial humanístic a desplegar des de l'Educació Física, amb tot l'esplendor d'una motricitat integral, queda insuficientment desenvolupat. En aquest context podem afegint la manca d'una troncalitat de matèries com la pròpia motricitat tractada a tots els nivells, i la insuficiència de matèries com



jocs, expressió corporal o la multivarietat de les gimnàstiques, per el desenvolupament d'una visió del cos i de la motricitat més integral i sentida.

Així doncs i des d'un punt de vista epistemològic segons Pinillos (1993) l'Educació Física com a matèria es divideix entre una epistemologia interna relacionada amb l'epistemologia tradicional i una externa fonamentada en la sociologia i la història. Des d'un punt de vista més sociològic i històric es busca una concepció identitària i autònoma de l'Educació Física on la seva preocupació rau en l'interès d'anàlisi de les seves pràctiques en els usos socials. Així des d'aquest punt de vista i segons cita el mateix autor, a partir dels 70 exposa la pedagogia d'autors alemanys com Meinel (1971) o Gruppe (1976), així com Cagigal (1979) considerant l'Educació Física com un ens unificador de conceptes i objectes com la pròpia educació física, corporeïtat i joc. Però autors com Barreau i Morne (1984) proposen la denominació d'activitats corporals anant més enllà de la noció educació física i esports, considerant el seu anàlisi des de la perspectiva de les ciències humanes i socials. L'autor apel·la més endavant a la busca d'un concepte més integral com la motricitat humana.

La praxiologia motriu en aquest cas, des d'un punt de vista epistemològic, ens ha d'arribar a garantir tot expressant-se com la gramàtica i el lèxic de la pedagogia fonamentada, en una multiplicitat de conductes motrius, que ha de servir per a garantir una construcció de qualitat i empoderament dels continguts pedagògics i didàctics d'Educació física a tractar des de la conducta motriu, fonamentats en valors i processos pedagògics multidisciplinaris, innovadors i transformadors en quant a l'àmbit curricular i competencial per dotar del veritable potencial i desenvolupament de que és capaç l'Educació Física segons les anteriors afirmacions. Considerem doncs posar el focus en la intensitat o predominança de determinades conductes motrius per reequilibrar la insuficiència de les mateixes i reequilibrar la visió humanista de l'Educació Física. Per tant, pretenem possibilitar el desenvolupament d'uns valors determinats a través de les conductes motrius, que segons el nostre entendre la pròpia Educació Física no ha desenvolupat amb consistència, essent la creativitat un d'ells .

La reflexió final doncs, ens ha de portar a plantejar propostes diferents i amb una visió crítica i reflexiva des de la pròpia Educació Física, entenent quines són les seves assignatures pendents i no resoltes, i quins són els reptes pel futur a desplegar per fer-la una matèria més integral i humana i que pugui abraçar des del potencial de la motricitat integral totes les necessitats i sensibilitats possibles que poden ben bé dotar d'un potencial increïble a l'Educació Física, com a matèria guia i de lideratge en el progrés cap a un nou paradigma educatiu, tal com afirma Lagardera (2011). Si tan sols ens plantejem a dia d'avui sota quin model hegemònic social i econòmic vivim, i les connotacions que la *precarietat* (Standing, 2012) proporciona sobre les condicions laborals i vitals amb retalls sistemàtics sobre els drets humans, civils i econòmics, on el treballador es situa davant d'un nou marc d'incertesa que des d'un punt de vista del benestar i la seva salut, l'afecta de forma molt directa. Per tant, ens hauríem de poder plantejar des d'una pedagogia crítica però també activa, què podem fer des de l'Educació Física per ajudar a revertir la situació, i poder empoderar més als futurs ciutadans. Nosaltres desenvolupem propostes com la de *cos reivindicatiu*, o el concepte de *deconstrucció aplicat a jocs i esports* com alternatives reals per noves formes d'actuar més crítiques i transformadores en el futur pròxim. Si volem respondre als reptes històrics actuals que presenta aquesta fase del postmodernisme, amb valors com la immediatesa, la frustració, la incertesa, la multiplicitat o la contradicció, hauríem doncs també de poder respondre i posicionar-nos amb contravalors des de l'Educació Física.

### **Currículum i Educació Física**

Abans de parlar del currículum pròpiament dit, volem recalcar la potent visió educativa que té el compromís de formar ciutadans, més enllà d'estudiants, amb competències i coneixements per a la vida. Els processos i els aprenentatges vitals són llargs i són integrats al llarg del temps per part de cada persona, és a dir de cada realitat individual i vital englobada en tota la seva complexitat. Aquesta realitat, i en concret la realitat que ens toca viure des del moment actual ens aboca a diferents reflexions necessàries per a tots els professors i educadors del món com per exemple: la societat de la immediatesa actual dificulta la integració de processos i d'aprenentatges vitals que

justament necessiten temps i espai per ser compresos? Els coneixements actuals del sistema educatiu, o fins i tot els procediments i experiències viscudes són suficientment crítiques en relació al moment de la història que ens toca viure? El col·lectiu de professors comprenen la necessitat real d'interrelacionar conceptes amb situacions i realitats vitals?

De manera que des d'aquí volem posicionar-nos en una actitud crítica i reflexiva, per donar respostes des del currículum cap al sorgiment de propostes pedagògiques, on els diferents dominis d'accions motrius puguin treballar aprenentatges, conceptes, valors i actituds, així com estimular la creativitat que considerem molt necessaris en una societat postmoderna certament preocupant en quant a la transmissibilitat de criteris, referents i valors, donada l'evolució del model social i econòmic. Per tant definir didàcticament i projectar pedagògicament des de l'Educació Física valors com l'atenció plena, l'emotivitat, la lentitud, l'empatia, la solidaritat, o la creativitat etc. han de ser fonamentals en un moment històric excessivament pragmàtic i mancat d'humanisme. I a la vegada ens han de servir per dotar de competències mitjançant les situacions viscudes generadores d'aprenentatges Per tant posicionar-nos cap a una sèrie de valors que afavoreixin un aprenentatge crític, reflexiu i constructiu per a la persona, entenent d'entrada que actituds contemporànies com la pressa o el "virus de la pressa" (Honoré,2007), l'extenuació competitiva en l'àmbit professional i personal (Chul Han, 2012), la hipercomunicació i hiperinformació, la frustració i sensació de buidor, la por o rebuig al contacte, el reconeixement de l'altre, entre d'altres situacions reals i accentuades en la societat actual, van contra la identitat i l'autoestima, en definitiva l'autoconcepte que ens defineix com a condició humana. Per tant aquestes circumstàncies afegides a una situació de retallada de drets humans, civils i econòmics (Standing, 2012), desemboquen en un veritable trasbals en l'equilibri i harmonia de les persones, apoderant-se doncs de les nostres formes de vida de fer i de sentir, i convertint-nos més aviat en éssers biomàquines racionals encaminades per l'assoliment d'objectius i rodejades de cuirasses emocionals. Per tant aquest individualisme i competitivitat imperant en la lluita per la supervivència, genera també una alteració de la identitat col·lectiva i desafecció social reduint la força de la identitat col·lectiva com a societat en l'assoliment de benestar comú.

Abans d'entrar pròpiament en matèria curricular, aollim unes paraules i conceptes rellevants en la visió i la fructífera col·laboració en l'Educació Física entre Muska Mosston i Ashworth (2008:9) *"Teaching Physical Education can change our life as a teacher"*. Ens creiem aquesta frase? O la professió de professor d'Educació Física no té la suficient capacitat per copsar la força d'aquesta idea. Nosaltres considerem que aquesta és la base i fonamentació del nostre projecte, per tot allò que podem donar i ens dóna l'Educació Física per proveir del millor i més valuós que tenim com a professionals per oferir en forma de valors i aprenentatges per a les persones que passaran per les nostres vides durant el procés d'Ensenyament-Aprenentatge.

A partir d'aquí, considerem doncs de vital importància plantejar el mateix currículum com una eina oberta i flexible que ha d'oferir experiències i idees al professorat que ha de ser en última instància el que li ofereixi un toc personal i vagi modelant segons els seus fins i interessos (objectius i conductes motrius en aquest cas), a les característiques del seu alumnat i en el context que es desenvolupa la docència. Nosaltres considerem justament una proposta actual pedagògica empobrida des del punt de vista creatiu, amb la necessitat d'adreçar totes aquelles propostes pedagògiques, situacions motrius i generació de conductes motrius per potenciar aquesta insuficiència motriu creativa. Així i en aquesta línia el currículum educatiu ha de ser un procés d'investigació i d'innovació en la mesura que impliqui experimentació, elaboració, refutacions, confirmacions i conclusions assegurant una autocrítica reflexiva sobre el propi procés (Grundy, 1991; Stenhouse,1984). Així el currículum s'ha de mostrar com una temptativa per comunicar els principis i trets essencials d'un propòsit educatiu de forma que romangui obert a la crítica i pugui ser traslladat efectivament a la pràctica, essent una declaració d'intencions per part del professorat, i fins i tot una hipòtesi de treball sobre la qual el mateix professorat ha d'anar treballant i verificant els seus propòsits plantejats a priori i que tan sols la pràctica a l'aula li dirà el grau d'encert o no.

En el nostre cas, no obviarem com a base i reclam pedagògic l'informe educatiu (Delors, 1996), on en el marc de l'assoliment de competències en l'espai educatiu

europèu, es fonamenten els quatre pilars fonamentals educatius i necessaris pel desenvolupament de l'ésser humà i ciutadà mitjançant les competències anomenades transversals, més enllà del currículum establert. Per tant si anomenem aquests quatre pilars fonamentals: ***aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ser***, veurem com de forma clarament objectiva, per l'arrossegament d'un currículum de valors racionals i clarament modernista, observarem que els dos últims aprenentatges són els menys tractats en qualsevol model educatiu vigent, amb reminiscències de la pedagogia conductista del s.XX. Per tant, proposem des del currículum i en concret des del currículum de l'Educació Física, que el *aprendre a viure junts* i el *aprendre a ser*, es poden treballar des de moltes possibilitats reals i pedagògiques a través de les conductes motrius proposades en el context d'una Educació Física Integral enriquida de propostes, més enllà de l'esport.

Per tant, des de l'àmbit educatiu convencional on hi ha hagut una quasi totalització del procés d'ensenyament fonamentat en la racionalitat de la dimensió cognitiva del coneixement, des del aprendre a conèixer, i des de la dimensió pràctica del aprendre a fer, especialment en àmbits com la formació professional amb projecció pràctica, que han anat separant paulatinament el focus de la persona o ciutadà amb l'estudiant al llarg dels anys, i per tant, els següents dos sabers que promulga l'informe Delors, són necessaris ara més que mai, en un impàs històric el del postmodernisme actual, on manca la transmissibilitat d'arguments, valors i referents en quant als criteris d'una història contextualitzada passada, cap a una nova història a escriure i finançar, com afirma Yuren (1995) que l'escola ha d'ésser aquell espai o indret on sigui possible acollir un espai deliberatiu i sistemàtic amb orientació perquè l'individu pugui adquirir les competències que han de permetre donar un sentit a la història i tanmateix pugui transformar el seu món des d'un punt de vista cultural. En aquest sentit, seguim doncs apostant per la teoria de l'acció creativa de Hans Joas (1998) per abraçar aquest propòsit sustentat en l'informe Delors. I per tant, com anirem enfilant en el nostre discurs l'Educació Física Integral, i en aquest sentit l'Educació Física creativa ha de poder ser un gra de sorra més i garant d'aquesta transformació i acolliment de nous valors i criteris per al nou relat històric postpostmodernista que estem obligats a escriure i contribuir com a professionals del procés d'Ensenyament-Aprenentatge. Així

doncs, aquests dos últims aprenentatges de l'informe Delors (aprendre a viure i aprendre a ser) són un dels nostres objectius i focus a treballar.

Volem doncs, poder discutir i tractar obertament sobre diferents àmbits i problemàtiques concretes sobre els que volem tractar o enfocar plantejaments des de l'Educació Física, per generar un plantejament crític i reflexiu, finalment actiu des de la nostra contribució i punt de vista, i sobre la importància i reivindicació de la pedagogia crítica i constructiva, que ha de possibilitar també la obertura cap a unitats i processos didàctics crítics en el que considerem ja una nova Educació Física al s.XXI. Com arribem a aquest plantejament crític tan necessari per regenerar la pedagogia, i per tant construir una pedagogia necessàriament crítica? Atenent al moment històric, i respecte la idea de postmodernitat que anirem debatent, podem agafar diferents conceptes vàlids i autors de referència per entendre la visualització del moment actual per copsar el pensament contemporani i per entendre com s'arriba a la necessitat d'una societat crítica, des de la sociologia crítica i finalment des de la pedagogia crítica cap al sistema educatiu.

Habermas (1985) crítica al positivisme i pensament dialèctic d'entendre la societat tot qüestionant la seva visió de sistema, Lyotard (1987) expressa conceptes com l'emancipació social, i Lypovetsky (1990) disserta sobre el concepte de personalització i democratització. Segons aquestes idees, i l'entesa de diferents formes i manifestacions de progressisme, les pedagogies crítiques sorgeixen a finals del s.XX per repensar i reconstruir el procés d'emancipació humana, entenent i reflexionant des de les característiques específiques de la societat contemporània actual. Representants d'aquesta regeneració pedagògica poden ser Freire (1975), Giraud (1990) o Gore (1996). El primer concep aquesta pedagogia crítica des de la liberalització de la persona que suposa superar el model de societat de consum i la colonització cultural, en aquest cas de la globalització actual. Giraud (1990) projecta la necessitat d'una entesa per tractar d'acostar el distanciament entre les estratègies pedagògiques i el projecte polític crític de la pedagogia crítica, superant la separació entre els teòrics i els aplicadors pedagògics per atendre a les injustícies i desigualtats socials (de classe, gènere i racials). Finalment i segons Gore (1996) la pedagogia crítica intenta lluitar

contra les teories i pràctiques educatives hegemòniques com alternativa a les relacions tradicionals de poder, des de teories i estratègies de l'escola democràtica i emancipadora. És en aquesta última visió que la fenomenologia esportiva d'alguna manera s'ha manifestat hegemònica en els processos pedagògics i didàctics de l'Educació Física, tant a nivell curricular com competencial.

Una de les pretensions que volem proporcionar des del nostre projecte cap al currículum de l'Educació Física, és el de potenciar la igualtat entre els dos sexes a través del procés d'ensenyament-aprenentatge, tot entenent els diferents trets identitaris que diferencien d'entrada ambdós sexes des de la infància; essent intrínsecs per els nens (acció, objectivitat, sentit del jo, fer, independència...) i per les nenes (identificació, subjectivitat, sentit existencial, estar, dependència). Per tant, volem oferir una especial sensibilitat i revalorització per potenciar aquelles conductes motrius tractades de forma insuficient al currículum de l'Educació Física especialment per el tractament de trets identitaris més propers al gènere femení. Per tant volem desenvolupar una clara pretensió de potenciar la igualtat des de la diferència de trets identitaris, apel·lant a aquelles conductes motrius on el gènere femení es senti més identificat als diferents nivells psicològic, emocional i físic, i on necessitem també que el gènere masculí les vagi acompanyant amb més hores de praxis, per normalitzar-les i naturalitzar-les a tots els nivells; així com conductes motrius cooperatives on es creï l'espai o àrea d'experiència intermitja d'aprenentatge que possibiliti major relació i cooperació entre ambdós gèneres.

Sobre aquesta lògica observem diferents investigacions realitzades sobre el comportament emocional entre homes i dones desplegant diferents pràctiques motrius on s'ha observat que aquest difereix i és a partir d'aquí on volem explicar de forma sintètica alguns resultats exposar i per tant, traslladar-los al nostre fer i accionar pedagògic des de la pedagogia de les conductes motrius.(Lagardera, Lavega, Sáez de Ocariz, Serna y Aires Araujo, 2011)

En aquesta línia, i entre els diferents domini d'acció motriu, els jocs cooperatius tendeixen a estimular amb major intensitat les emocions positives i reduir les

emocions negatives, essent també en aquest tipus de pràctiques d'entre els diferents dominis d'acció motriu, els jocs cooperatius tendeixen a estimular amb major intensitat les emocions positives i els nivells més baixos en quant a les emocions negatives; essent les dones les que obtenen els índexs més elevats (Etxebeste, 2001; Lavega, March et al. 2013). Per altra banda, amb dades obtingudes en estudis que relacionen els jocs cooperatius i les emocions, confirmen l'extraordinària aportació dels jocs cooperatius en la pedagogia de les conductes motrius. La lògica interna de situacions motrius cooperatives genera una participació dels jugadors amb valors humanitzadors remarcables com: un diàleg actiu, empatia, presa de decisions compartida, i una important comunicació motriu amb la resta de companys per assolir els objectius del joc. Per tot això, aquest tipus d'accions educatives afavoreixen la vivència d'experiències.

En aquest context de cooperativisme, els homes tendeixen a sentir més emocions negatives en els dominis psicomotors cooperatius, mentre que les dones experimenten amb major intensitat emocions negatives, en els dominis d'oposició i cooperació-oposició, és a dir en els propis esports. A més quan no es competeix és quan obtenen els valors emocionals més baixos, essent al contrari durant la competició on existeix per ells major intensitat emocional, essent doncs el cas de la derrota el detonant d'expressió d'emocions negatives més intenses; no així en les dones les quals sembla que relativitzen molt més el nivell emocional relacionat al fet de guanyar o perdre (Saéz de Ocariz et. al, 2013).

Segons García Ferrando, Puig y Lagardera (1998) la competició o la cultura competitiva està completament present en les societats contemporànies, i a més a més aquest model esportiu promou estereotips masculins (Mckay, Messner&Sabo, 2000), imposant-se a altre tipus de pràctiques més pròximes al gènere femení, o a d'altres models corporals com l'expressiu, el joc cooperatiu o les gimnàstiques suaus (Mosquera i Puig, 2002; Soler, 2007). Així doncs, i seguint aquests arguments apuntem diferents idees de finals del s.XX. La necessitat de superació d'un model pedagògic hegemònic on predominen els principis racionalistes de selecció, organització i avaluació de continguts a transmetre on predomina l'eficàcia motora (Lawson, 1983),



o la justificació de la didàctica de l'Educació física per superar un model educatiu tradicional propiciat per les institucions escolars i militars que provenen des de finals del s.XIX i que venen determinades per pràctiques de rendiment, formant un cos dòcil a través del mètode analític d'acord amb la societat industrial i ara capitalista que utilitza el cos com activitat competitiva i de producció (Kirk, 1992). O fins i tot, recolzant una activitat físico-esportiva neutral i apolítica recolzant interessos conservadors reproduint i legitimant les desiguals relacions de poder, i és on Fernández Balboa (1995) es posiciona sobre una Educació Física tecnòcrata orientada al rendiment, basada en el coneixement no problemàtic, i en una falta de compromís social per part dels seus docents.

Així doncs, i sobre aquesta base considerem també molt important tenir en compte la perspectiva de gènere com a primordial tot entenent les emocions desenvolupades i la seva importància en el plantejament de l'Educació Física (Saéz de Ocariz, 2011; Pellicer, 2007) per a projectar una Educació Física de qualitat, i que a més un dels valors del nostre projecte és comprometre l'Educació Física Creativa en una cultura de pau, o millor dit en una cultura del moviment per la pau, on la pedagogia de les conductes motrius, ajudin a integrar aquest ambicions però objectiu, i tot el desplegament de la part creativa i artística del moviment en són necessàries des d'un punt de vista pedagògic en l'Educació Física, però fins i tot també terapèutic, amb el reconeixement implícit per exemple en la dansa d'un potencial terapèutic sorgit des de l'acció creativa i artística del moviment en particular (Wengrower, Chaiklin, 2008).

En aquest sentit i apel·lant no només al currículum, sinó al desenvolupament de la persona i ciutadà futur, l'Educació Física presenta una singularitat *per se* tant en el marc d'actuació competencial, com en el marc curricular sobre l'alumne que no pot ser desenvolupat des de cap altra matèria, i és el seu desenvolupament d'objectius fonamentats en la pròpia motricitat de la persona, en un entorn espacio-temporal idoni, per treballar en l'autoconstrucció i fonamentació de l'autoconcepte del propi JO, a més de l'enacció de valors i respostes immediates de la persona amb l'entorn circumdant i de la persona amb les demés persones a través d'infinat de propostes

de conductes motrius. Així doncs, amb capacitat per activar des d'un punt de vista psicofísic i emocional, a més d'oferir-li una capacitat d'habilitats conductuals i motriument eficaces per desenvolupar el seu propi projecte adaptatiu i vital. Per tant, des d'aquest punt de vista es concep a aquest alumne amb una visió humanitzadora, com a persona entenent-lo com a un ésser únic i singular. Des d'aquesta perspectiva i com analitzarem en el següent capítol, l'Educació Física deu abraçar també un canvi radical en els sistemes educatius que posin a la persona en el centre d'interès, i des d'aquesta perspectiva la pedagogia de les conductes motrius es converteix en un procedir coherent per desenvolupar-ho.

Lagardera i Lavega (2011), exposen la possibilitat oberta de generar una educació física centrada en la persona que aprèn a través de la pedagogia de les conductes motrius, ajudant a optimitzar les conductes motrius que segons els autors permetrien d'aquesta manera generar una infraestructura neuromotriu, ajudant com a conseqüència a una millora en la qualitat de vida, tant sensitiva com motriu i intel·lectual. Per tant, la importància del plantejament pedagògic de les conductes motrius va més enllà de l'àmbit de l'educació física en *estricto sensu*, ja que proveeix a constituir-se com una educació permanent degut a la importància d'un àmbit generador de fluxos de benestar i felicitat.

Des d'un punt de vista crític, l'Educació Física necessita respondre a una reconceptualització segons Vázquez (2001) adaptant-se als nous canvis de l'escola, a una nova cultura del cos<sup>9</sup>, la consideració epistemològica de l'Educació Física com una educació total. Nosaltres, en aquesta línia d'educació integral apostem per el plantejament epistemològic de la praxiologia motriu. Fraile (1999) considera que els programes de formació dels professor d'Educació Física han de connectar la teoria amb la pràctica, recuperant el pensament social preocupat pels valors per integrar-los en un marc de pensament que serveixi per subministrar a la ciència social un plantejament innovador. A més suggereix que el professor es deu transformar en un

---

<sup>9</sup> Per Santos Guerra (1991) qui sobre la importància del cos proposa: conèixer el cos, desenvolupar el cos, sentir el cos, cuidar el cos, acceptar el cos i integrar els valors corporals dins una escala de valors determinada.

professor investigador de la seva pròpia pràctica: revisar el que sorgeix de la pràctica, contrastar observacions i interpretacions personals, amb la finalitat de transformar l'acció. Conèixer i comprendre la forma de com és la practica social escolar i com es relaciona amb la realitat social, els processos d'intercanvi a l'aula així com els factors que la determinen. Així segons el mateix autor la pràctica de l'Educació Física ha de tenir en compte:

- El currículum ha de ser percebut de forma holística
- L'alumnat és el principal agent en la construcció de coneixement com a creador i portador de cultura
- Utilitzar la nostra experiència com a docents, per reconstruir i reorganitzar el coneixement
- Les experiències prèvies són importants en el desenvolupament del significat sobre el currículum
- La llibertat personal és un dels valors centrals
- La diversitat i el pluralisme són fins i mitjans per aconseguir aquests fins
- Es precisen noves formes de llenguatge per construir nous significats sobre el currículum

Si atenem a una visió més actual des d'un punt de vista sociològic, observem que les necessitats que planteja l'actual societat postmoderna del s.XXI. on les condicions postmodernes tenen també la necessitat d'incorporar elements de treball diferents en l'àmbit de l'Educació Física per afrontar la negociació de valors com la incertesa, multiplicitat i contradicció (Fernández Balboa, 1997). En aquest sentit Wright (2004) considera que vivim en uns temps caracteritzats per canvis profunds socials i culturals associats també a la pràctica d'activitat física i esportiva que no son fixes ni estàtics. Morrisson (2008) advoca per això que els educadors necessiten especificar molt bé sobre les millors formes en què la teoria de la complexitat ha de ser articulada i afegeix la necessitat d'incorporar valors cap als diferents principis sociocrítics i educacionals (autoorganització, adaptació, no unidimensionalitat), els quals semblen que han guanyat acceptació en la pròpia Educació Física. És per tant, segons la nostra argumentació al llarg del text, una mostra d'obertura cap a un enfoc constructivista social, dinàmic i orgànic de l'Educació Física per traslladar una pedagogia crítica i

diferent a la pedagogia conductista de valors modernistes desenvolupada durant el s.XX. Com veurem l'aplicació del paradigma sistèmic-estructural de la praxiologia motriu, ens permetrà observar la infinitat de possibilitats de què disposa una motricitat integral per adaptar-la amb tot el seu potencial cap a noves necessitats humanes en un món excessivament dinàmic, flexible i canviant que genera situacions vitals conflictives.

Considerem doncs afirmar el potencial d'una Educació Física holística o integral, i on el desplegament de conductes motrius creatives serà fonamental per construir noves propostes pedagògiques. L'Educació Física, se'ns dubte, haurà de tenir un paper cabdal en el procés general de l'educació, i haurà de fer possible educar a una persona capaç de viure en harmonia, benestar, en equilibri i en pau amb si mateix, amb els demés i l'entorn, i en aquest sentit i relacionant-la amb la mil·lenària pràctica corporal xinesa, en el retrobament amb l'essència, per el cos, per l'arrel de la vida, és on s'ha de posicionar l'educació física per abraçar una funció social transcendent a desenvolupar des d'ara cap al futur. En aquest paràgraf doncs ens reafirmem i creiem sobre la base dels arguments esmentats de l'Educació Física com un autèntic catalitzador per ajudar a sacsejar i ajudar en la realitat immediata de les persones, des del present i en la seva evolució futura. Un exemple manifest d'aquest, és el resultat experimentat al llarg d'un curs pels alumnes (especialment per aquells més qüestionats a nivell de resultats acadèmics) a través del treball motriu de circ realitzat al IES Narcís Monturiol de Figueres, amb un procés continuat de participació activa i cooperativa per part dels alumnes d'ESO i plantejat a través de l'article *"Tots a la pista: el circ a les classes d'Educació Física"* (Ontañon & Coelho, 2014).

### **CAPÍTOL 3. EDUCACIÓ FÍSICA CREATIVA**

#### **Conductes motrius per a un procés d'ensenyament-aprenentatge integral i creatiu**

Tot i que la creativitat s'ha mostrat com un plantejament des d'un punt de vista utilitari i productiu, per a resoldre i estimular per part dels governs mundials (Burnard, 2006; Davies 2006), actualment en un món amb molt de canvi constant, transformant-se en una necessitat crucial per el esdevenir econòmic, tot atenent a les necessitats de l'increment laboral, i l'assoliment econòmic com a objectius principals econòmic-polítics, el nostre enfocament pretén ser menys utilitarista per ser més integral i humanista amb la importància i consideracions que ha de tenir a nivell pedagògic. Per tant, entenent que el plantejament de la creativitat dins el sistema educatiu, ha de ser un pilar fonamental en la formació de persones i ciutadans per atrevir-se a transformar el futur, ajudant la creativitat des d'aquest punt de vista a qüestionar-se el món en el que viuen de forma crítica però constructiva, flexible però reflexiva, i possibilitar-los amb més eines i recursos per transformar-lo i donar-li un sentit sustentat en valors més humans. Així el currículum Nacional d'Anglaterra "*National Curriculum in England*" s'indica textualment "*El currículum nacional proveeix als alumnes amb una introducció cap al coneixement essencial que necessiten per ser educats com a ciutadans. Introdueix als estudiants cap al millor que ha estat conegut i explicat, tot ajudant a generar una **apreciació cap a la creativitat humana i l'assoliment***" (Oates, 2011).

Sternberg (1985) a través de les diverses teories i paradigmes sobre la creativitat, examina des del punt de vista de les teories implícites sobre les persones el que considera creativitat, trobant i escollint una combinació entre elements cognitius i elements personals: "connexió d'idees", "capacitat per veure semblances i diferències", "tenir flexibilitat o ser una persona flexible", "gust per allò estètic", "no ortodox en la forma de pensar i fer", "ser motivat (motivació intrínseca)", "ser curios" i "qüestionar les normes socials". Amabile (1983) des d'un punt de vista de les teories extrínseques sobre les persones descriu la creativitat a través de la confluència de la motivació intrínseca, el coneixement i habilitats rellevants dominades, i la creativitat de les habilitats o talents rellevants, incloent aquestes diferents característiques:

- Un desenvolupament o estil que implica sortir endavant amb les dificultats tot superant-les mentalment mentre durin els problemes a resoldre.
- Aprenentatge per assaig-error o per descobriment de noves idees.

- Un estil de treballar caracteritzat per capacitat de concentració i esforç, deixar de banda els problemes, i una alta energia.

El pediatra, psiquiatra i psicoanalista Donald Winnicott (1991), col·loca el joc (playing) en el centre del seu discurs en tant que espai fonamental per a la construcció psicològica de l'individu. A partir de la seva observació d'infants jugant amb presència de les seves mares Winnicott defensa que és únicament en aquest espai intermedi entre la realitat interna i la externa (potential space), que la persona pot desplegar totes les seves capacitats creadores i per tant tota la seva personalitat; és en aquest espai de joc on l'individu (es) crea i (es) relaciona amb el món de manera personal i única. De manera que insistirà en la unitat de cada individu i en el seu dret a descobrir el món d'una manera personal i creativa. "I és només essent creatiu, afirmarà, que l'individu es descobreix a ell mateix." Conseqüentment, veiem que resulta de vital importància pedagògica que l'Educació Física contempli seriosament la provisió d'espais de joc i creació per al complet desenvolupament psicològic i social dels alumnes.

En definitiva les teories sobre la creativitat desenvolupades conflueixen en la interacció de sis recursos diferents però necessaris: habilitats intel·lectuals, coneixement, formes de pensar, personalitat, motivació i entorn. És per tant, que des d'aquest punt de vista, considerem que una proposta innovadora i diferent, ha d'ajudar a potenciar el desenvolupament de professionals més creatius en aquest cas en l'Educació Física. En un moment actual, on es parla i s'accepten les intel·ligències múltiples de Howard Gardner (1998), i on el concepte de plasticitat neuronal és ja una evidència des de les neurociències; necessitem doncs ajudar a aplicar-ho al nostre àmbit educatiu a tots els nivells, i especialment a l'Educació Física, matèria que malgrat és evident que la seva distribució espai-temporal i de material suggereix infinitat de propostes creatives, és encara molt racional i marcada per la lògica d'activitat físico-esportiva com hem esmentat en el capítol anterior. Per tant, aquest potencial transformador i creatiu, entenent el propi concepte de des dels diferents models corporals dels que parlarem a continuació i apel·lant a la necessitat de noves propostes pedagògiques creatives, que facin que ajudin als alumnes a desenvolupar

processos d'ensenyament-aprenentatge habilitats i coneixements des de la creativitat com una important eina de base. La bona predisposició que ofereix l'aula-gimnàs d'Educació Física amb espai i material, ha de ser utilitzada com un laboratori de creació constant, de forma motivadora i instigadora des del docent.

J. Dewey (1915) a través del seu exitós llibre *"Schools of tomorrow"*, ara ja fa un segle apuntava directament sobre la importància de l'educació lligada a la creativitat: *"L'educació no és una preparació per la vida, sinó que és la vida mateixa"*; i en aquest sentit i sota aquesta premissa concebia diferents premisses fonamentals: l'educació ha d'ésser activa i a més recolzada en la pràctica i l'experiència, on educar ha de ser ensenyar a pensar. El mateix autor considera que les accions i els pensaments creatius són la font primària del verdader aprenentatge i la creativitat. L'educació ha d'enfocar-se en formar éssers humans amb pensaments creatius ben encaminats que els permetin créixer com a persones, no tan sols com individus aportants productius en la seva àrea específica. De fet l'aprenentatge creatiu segons Mariona Niell (2017) passa per una sèrie d'estats cronològicament indissolubles: primer pensar, després construir, experimentar o jugar (en edats infantils) i compartir-ho, lligat així mateix amb diferents llenguatges per explicar-se aquest tipus d'aprenentatge creatiu: el llenguatge plàstic i visual, el llenguatge en moviment o motriu, el llenguatge artístic, el llenguatge tecnològic i el llenguatge verbal.

### **Educació Física i creativitat: Educació Física Creativa**

Així, considerem fonamental el plantejament que li volem donar a l'Educació Física, des d'un punt de vista integral però també creatiu per assolir les actuals competències bàsiques "el conjunt de coneixements, habilitats i actituds que deu assolir l'alumnat al finalitzar l'ensenyament bàsic" així com per assolir la seva realització i desenvolupament personal, exercint degudament la ciutadania i incorporant-se a la vida adulta de forma plena i essent capaç de continuar aprenent al llarg de la vida. Són per tant, plantejades al currículum Europeu, i en el cas d'Espanya segons el Decret 126/2007 del 24 de Maig. És doncs, que aquest marc competencial que ha d'estar

interrelacionat amb els quatre pilars fonamentals de l'informe J.Delors (1996) i amb els seus sabers: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts, aprendre a ser, és potencialment un tresor a descobrir amb possibilitats reals des d'un plantejament d'una motricitat integral. Entenent des d'ara i des d'aquí mateix la insistència que considerem apel·lar perquè la competència motriu, sigui una competència transversal a les demés competències i que pugui ser desenvolupada per diferents tipus de professionals de diferents tipus d'àmbits, on el cos i el moviment són necessaris per generar diferents tipus d'aprenentatges, com recalca Isaac Cirera (2017) mestre de primària i Educació Física i creador de projectes educatius diversos com moviment i matemàtica.

Aquest plantejament doncs, envers una motricitat integral i entenent la creativitat com a teló de fons per a l'enriquiment de l'Educació Física la desenvoluparem segons el paradigma sistèmic i estructural de la praxiologia motriu, que dóna tot el potencial pedagògic en el procés d'aprenentatge a la conducta motriu segons Parlebás (1981) o amb la completa aportació del que representa aquest potencial segons Collinet (2005). En aquest sentit i partint de la insuficiència quantitativa i qualitativa de motricitat integral articulada en l'àmbit educatiu des de la infantesa, sorgeix una interessant proposta de neuroeducació, fonamentada en una motricitat intel·ligent, o de conductes motrius intel·ligents, en quant al desplegament de totes les seves possibilitats motrius, és a dir de moviment, vinculades a les intel·ligències múltiples (Gardner, 1998) desenvolupada per Olivera i Olivera (2013), on a través del seu propi mètode amb perspectiva paleoantropològica i filogenètica sobre el potencial motriu de l'ésser humà, el Mètode Olivera, encaminen el procés d'Ensenyament-Aprenentatge cap a la personalització i autoconstrucció de l'autoconcepte del nen@, des d'una motricitat qualitativa, plaent i divertida fonamentada en diferents models corporals que posseïm en el nostre ADN segons la seva perspectiva. Així doncs, donar tota la importància a la motricitat de base, especialment a nivell quantitatiu i qualitatiu des de l'etapa infantil, ajudarà a fonamentar la construcció de les estructures neuronals a través de la mielinització i de l'augment de connexions sinàptiques pel desenvolupament integral neuromotriu i per tant d'evolució i creixement harmònic a



nivell cognitiu i motriu. Atenent doncs segons Olivera i Olivera (2013) aquests són els següents models corporals:

- El cos que s'expressa, o model corporal expressiu
- El cos que juga, o model corporal lúdic
- El cos que lluita, o model corporal en lluita
- El cos que es coneix a si mateix, o model corporal introjectiu
- El cos que explora, o model corporal exploratiu
- El cos que construeix, o model corporal constructiu
- El cos que llisca a la natura, o model corporal natural
- El cos que descobreix acrobàcies o habilitats, o model corporal coordinatiu
- El cos que sent la discapacitat, o model corporal en discapacitat
- El cos que manipula objectes (i màquines), o model corporal manipulatiu

Podríem fins i tot afegir des del nostre punt de vista el cos creatiu, que va més enllà del cos que construeix, o fins i tot podria estar inclòs en el mateix amb diferents matisos artístics i creatius. A més a més el desenvolupament corporal a través dels diferents cossos, estan relacionats de forma directa o indirecta amb les intel·ligències múltiples<sup>10</sup> que propugna H. Gardner (1998), des de propostes pedagògiques lligades a diferents procediments i vivències pròpies del camp d'acció de l'Educació Física.

És per tant, que si sabem apreciar aquest potencial, valor i multidimensionalitat d'aprenentatges i vivències que ens genera i permet el procés d'ensenyament-aprenentatge des del propi cos amb una visió integral o holística, podem generar un encaix perfecte amb els pilars educatius, les competències bàsiques i les intel·ligències múltiples per ajudar al desenvolupament de l'estudiant com a persona essent l'objectiu formar un ciutadà crític, reflexiu, cooperatiu i obert al que una societat de progrés espera d'ell (punt que abordarem en el punt final on parlarem del cos reivindicatiu des d'un punt de vista sociològic).

---

<sup>10</sup> Intel·ligències múltiples (Gardner, 1998): Intel·ligència intrapersonal, intel·ligència naturalista, intel·ligència lingüística, intel·ligència emocional o cinestèsica, intel·ligència musical, intel·ligència lògic-matemàtica, intel·ligència interpersonal, intel·ligència visual-espacial

Des d'un punt de vista funcional i estructuralment operatiu per a desenvolupar el nostre posicionament com a educadors físics creatius, tenim que tenir en compte tota la visió de la que hem fet partícip als nostres lectors, i tanmateix recolzada sobre uns valors determinats dels quals ens hem esplaiat, i que empoderen a l'Educació Física com a matèria educativa, emparada ara sí amb l'enacció de tots aquells models corporals que van més enllà del model corporal esportiu. I el més important hem de tenir les eines i fórmules (la gramàtica i el lèxic) necessaris per desenvolupar-lo. Què vol dir això? Des del nostre punt de vista, vol dir que utilitzarem la praxiologia motriu per a tal finalitat. Les conductes motrius definides tal i com estan definides segons Parlebás (1999) en el seu llibre "*Jeux, Sports et Sociétés. Léxique praxéologie motrice*" buscant una fonamentació sistèmico-estructural sobre el paradigma sistèmico-estructural aplicat especialment per l'autor sobre les conductes motrius aplicades als jocs i esports, i que podem extrapolar segons aquesta lògica interna a altres formes de motricitat, que reflexionarem a continuació.

Com fonamenten Lagardera i Lavega (2003) "*si fins a finals dels anys 90 hi ha diversos intents de classificar les pràctiques físiques (Bonet, Lavega, 1995), cap de les propostes formulades respon de forma sòlida a nivell conceptual i a una rigurositat científica com la classificació que proposa Parlebás (1981). A més d'ordenar les diferents pràctiques motrius, també genera un gran nombre d'hipòtesis i idees per realitzar posteriors estudis de cara a comprendre millor l'especificitat estructural de les pràctiques i de les famílies de classes que d'aquesta es dedueixen*". I en aquesta visió cal recordar que el propi Parlebas aporta una classificació però sobretot una visió trencadora i holística entenent qualssevol situació motriu com un sistema en el qual el participant es relaciona globalment amb l'entorn físic i amb possibles protagonistes. En aquesta apreciació nosaltres parlarem del **subjecte motriu**, com la persona desenvolupant qualssevol tipus d'acció motriu, entenent que les conductes motrius desenvolupades poden tenir connotacions de molta quantitat de moviment i intensitat fins a poca quantitat de moviment, tenint en compte les variables de temps, espai i silenci (entenent que en absència d'aquest pot haver-hi soroll, música, veus etc.), així com una lògica interna determinada per unes normes de joc, sobre les que nosaltres ens posicionem més enllà entenent que pot haver-hi una lògica interna creativa

indeterminada, més enllà del consens de normes determinades, i on justament agafa sentit la teoria de l'acció creativa de Hans Joan (1998) per anar definint, imprimint finalment creant humanisme a la pròpia conducta motriu sigui quina sigui, tenint en compte el potencial de la singularitat individual, així com també el potencial de la singularitat col·lectiva.

Així doncs, ens refermarem en els 6 dominis d'acció motriu per tal d'entendre i acostar-nos cap a la construcció pedagògica del nostre plantejament de motricitat integral, tot buscant una motricitat rica, creativa, integral, innovadora i transformadora tant des del plantejament teòric, com des de l'aplicació pràctica. Per tant, utilitzarem aquesta metodologia de forma empírica com a professors investigadors del nostre propi àmbit professional per generar necessitats educatives i respostes, com apel·lava Fraile (1999). Així adoptem la pedagogia de les conductes motrius com la gramàtica i lèxic de més científicitat i rigor per posicionar-nos com a professionals observadors, crítics i reflexius per construir la nostra didàctica. Segons Lavega i Lagardera (2003) l'anàlisi d'aquests dominis amb alguns subdominis formen part d'un plantejament incipient que dóna peu a futures investigacions. I honestament, és aquesta forma de plantejament la que ens permet sentir que som els responsables de facilitar la construcció crítica i reflexiva a través de les conductes motrius escaients, per l'elaboració d'una Educació Física de qualitat.

Els dominis d'acció motriu que explicarem per tant, són els següents:

- 1. Sistemes praxiològics interactius i d'oposició**
- 2. Sistemes praxiològics adaptativo-interactius**
- 3. Sistemes praxiològics interactius i de cooperació**
  - 3.1. Sistemes praxiològics interactius d'expressió de cooperació i expressió**
  - 3.2. Sistemes praxiològics interactius de cooperació introjectiva**
  - 3.3. Sistemes praxiològics interactivo-energètics de cooperació**
  - 3.4. Sistemes praxiotecnològics interactius i de cooperació**
- 4. Sistemes praxiològics adaptativo-interactius de cooperació**
- 5. Sistemes praxiològics interactius de cooperació**
- 6. Sistemes praxiològics adaptatiu-interactius de cooperació-oposició**

### **1. Sistemes praxiològics interactius i d'oposició:**

Aquests sistemes es defineixen en situacions motrius d'enfrontaments entre persones, un duel d'1x1, on la contracomunicació n'és el tret dominant de la seva lògica interna.

### **2. Sistemes praxiològics adaptativo-interactius:**

En aquests sistemes el practicant requereix descodificar la informació que prové de l'adversari i la descodificació de la informació que prové del mitjà de pràctica, al qual deu adaptar-se amb èxit per fer valer les seves accions motrius.

### **3. Sistemes praxiològics interactius i de cooperació:**

Aquest domini d'acció sociomotriu correspon de forma dominant com a tret, a la col·laboració entre els participants. No obstant, és un domini susceptible a ser dividit a la vegada en subdominis, ja que la diversitat d'interaccions cooperatives en funció de l'objectiu motor o dels modes a resoldre la tasca motriu, permet subdividir-los:

#### **3.1. Sistemes praxiològics interactius d'expressió i de cooperació i expressió**

Com és el cas dels balls, les funcions de teatre, sessions de mim, exhibicions malabarístiques o de circ entre dos o més participants, podríem parlar també de performances, expressió corporal etc.

#### **3.2. Sistemes praxiològics interactius de cooperació introjectiva**

Constitueixen tots aquells exercicis i situacions introjectives en les que es coopera ressituant una postura, realitzant un massatge tonificant o estimulants a una altra persona a través d'una relaxació determinada, o entre molts altres.

#### **3.3. Sistemes praxiològics interactivo-energètics de cooperació**

La tasca motriu comporta una extraordinària exigència energètica, però es va estandarditzant com és el cas dels palistes de K2, o el ciclisme en tàndem.

### **3.4. Sistemes praxiotecnològics interactius i de cooperació**

Quan les accions motrius que es desencadenen, consisteixen en la manipulació de màquines o d'artefactes mecànics o tecnològics que precisen de la intervenció de dues o més persones, com és el cas dels rallies o raids en cotxes, camions. Escenari d'important adaptació dels participants a les característiques i condicions de la màquina que tripulen.

### **4. Sistemes praxiològics adaptativo-interactius de cooperació**

Es corresponen amb el domini d'acció motriu on la incertesa del medi decanta el domini de la lògica interna del sistema cap a l'adaptació al medi dels participants, a més de la seva interacció cooperativa. És el cas de regates tripulades, o de parapent biplaça etc.

### **5. Sistemes praxiològics interactius de cooperació**

En aquests dominis motrius, pertanyen a modalitats esportives com el futbol, el basquet, o l'handbol etc.

### **6. Sistemes praxiològics adaptatiu-interactius de cooperació-oposició**

Quan el tret comunicatiu de la seva lògica interna se li suma dominància del tret d'incertesa del medi. Raids d'aventura

La praxiologia motriu s'escau com una eina actual i amb evolució constant per a la resolució del debat epistemològic sobre l'Educació Física, ja que ens ajudar a garantir la transmissió de coneixement integral des de la pedagogia de les conductes en aquesta construcció motrius segons les nostres anteriors afirmacions al llarg del text. Considerem en el nostre cas doncs, posar el focus en la intensitat o predominança de determinades conductes motrius amb desenvolupament insuficient per reequilibrar i possibilitar el desenvolupament d'uns valors determinats, en el nostre entendre, d'aquells que la pròpia matèria d'Educació Física històricament i en la seva evolució no

ha pogut o sabut treballar per dificultats, barreres o simplement per ser un àmbit relativament nou en el sistema educatiu contemporani.

Per tant, per garantir una Educació Física Creativa i de qualitat, caldrà definir segons els nostres criteris i objectius la importància i enfoc que donem a les propostes pedagògiques emmarcades en la praxiologia motriu que utilitzarem com les nostres fórmules per elaborar el pastís que finalment volem donar. Per tal de generar com a professors d'Educació Física, unes propostes determinades per a unes conductes motrius que reforcin els valors dels que ens fem partícips en tot moment i de forma transversal al nostre projecte, però també als que volem proporcionar per a la pròpia Educació Física des d'altres àmbits professionals, cap a un enfoc i una matèria integral, humanística, i transformadora o innovadora, essent també des d'aquest punt de vista, una matèria amb esperit crític sobre ella mateixa, més reflexiva i autocrítica.

La nostra premissa i idea és operar a través de la creativitat per entendre, acollir i donar importància altres realitats motrius que o bé no es tracten, o es tracten de forma insuficient a l'Educació Física i es necessiten reforçar. I intentar anar un punt més enllà, entenent a través de la fonamentació en la teoria de l'acció creativa (Hans Joas, 1998) que fins i tot podem tenir la capacitat com a pedagogs i professionals de generar conductes motrius innovadores des dels propis jocs o esports tradicionals ja homogeneïtzats i estandarditzats dins l'Educació Física. Per tant, crear és canviar i transformar per evolucionar des de tots els sentits en el procés educatiu, i a partir d'aquí podem decidir variar aquesta lògica interna parlebariana aplicada a jocs i esports per part dels propis participants per deconstruir allò construït, sense qüestionar-ho o jutjar-ho, però operant per construir quelcom nou que vagi més enllà dels esquemes preestablerts, amb el simbolisme i l'atribució de valors que comporta. Perquè considerem que l'Educació Física del s.XXI ha de ser creativa per adequar-se a un món en canvi constant, i on construir noves idees des de les conductes motrius ajudaran a reequilibrar necessitats actuals, o plantejaran de noves més adaptades al nou marc competencial i al nou enfoc curricular crític d'aquest segle.

Així doncs, des del nostre plantejament creatiu i d'enfoc integral i transversal, volem exposar la justificació i utilització de determinats sistemes praxiològics, perquè considerem que estan essent treballats de forma insuficient, perquè denotem així mateix que els professionals de l'Educació Física necessiten major formació de base i sensibilitat per obrir-se cap a d'altres paradigmes o realitats motrius enriquidores i necessàries igualment en el context educatiu. Clarament, segons hem anat veient en quant al nostre discurs sobre la visió crítica però esperançadora cap a una nova Educació Física i el seu currículum, ens acostem a un gran i bonic repte com a professionals per tal d' aconseguir una Educació Física més integral i de major qualitat. Per tant, volem utilitzar aquells sistemes praxiològics més infratreballats per donar-los sortida i forma des del nostre projecte. Així, utilitzarem i operarem sobretot els **sistemes praxiològics interactius i de cooperació**, els **sistemes praxiològics d'expressió i de cooperació i expressió**, així com els **sistemes praxiològics interactius de cooperació introjectiva**. A través d'aquests sistemes praxiològics, el nostre enfoc vol potenciar les conductes motrius cooperatives, creatives, sensibles, expressives, emotives i introjectives, com bé definirem durant les sessions proposades en el nostre marc pràctic. Com veurem aquests sistemes praxiològics i dominis d'acció motriu concrets generen un treball també transversal de les emocions.

Sobre aquests sistemes praxiològics, cal dir que cada sistema ofereix diferents dominis d'acció motriu, i on cada situació motriu actua com un sistema en el qual el participant es relaciona globalment amb l'entorn físic que el rodeja i amb altres protagonistes o no. Es té en compte dos components estructurals per a qualssevol situació motriu, els protagonistes de l'acció atenent al criteri de interacció amb presència o absència de companys i o adversaris, i l'espai d'acció incorporat sota el criteri de presència o absència d'incertesa degut a l'entorn físic, i fins i tot podríem parlar també respecte a l'entorn psicològic i emocional. Per tant, cada domini d'acció motriu ofereix als protagonistes diferents classes d'experiències motrius, amb repercussions desiguals en les seves conductes motrius, concepte abans explicat.

A partir d'aquests dominis d'acció motriu a la nostra proposta de sistemes praxiològics interactius i de cooperació li donem la següent justificació. Els jocs cooperatius són recursos de primera magnitud per promoure l'educació de la convivència pacífica i el desencadenament d'emocions positives i intenses segons diferents autors entre els que destaquem a Lagardera i Lavega (2011). Un dels significats més transcendents de la participació cooperativa dels participants per l'assoliment d'un objectiu comú tot desenvolupant valors prosocials com la solidaritat, el respecte als demés, la confiança i empatia, sempre amb el focus sobre una pràctica exemplar de pau, o com afegirem més endavant una cultura de moviment per la pau.

Abans de justificar la importància del treball de les emocions des de les conductes motrius, necessitem expressar com a professionals i denunciar tanmateix l'exposició constant de les emocions a la societat actual de consum: la hipersexualització en les formes de vestir i en la moda, la hipersexualització dels mitjans de comunicació a tots els nivells anomenat neuromàrqueting (anuncis de televisió apel·lant a les emocions de forma totalment desproporcionada i irreal), i així tot un seguit de realitats que distorsionen la realitat de les emocions enfront dels processos vitals, i que finalment provoquen necessitats d'immediatesa en el seu propi consum, així com frustració en el seu no assoliment o consentiment. Per tant, des del nostre punt de vista el treball de les emocions ha de ser tractat amb naturalitat, rigor, respecte i humanisme. No podem sotmetre a ningú a desenvolupar un treball d'emocions que no vol o sent, o a viure situacions des de la falta del respecte cap a la llibertat de culte, religió o sexe. Per tant, és importantíssim un treball de les emocions equilibrat, rigorós i respectuós per a tots els membres subjectes al seu aprenentatge.

En el cas dels sistemes praxiològics d'expressió i de cooperació i expressió, o de cooperació introjectiva, trobem una important càrrega emocional que a través de l'Educació Física s'educa a través d'aprenentatges contextualitzats i sabers procedimentals (Lagardera,2007), deixant més endavant una aproximació més incident en l'àmbit creatiu o introjectiu. Malgrat que hi han estudis que proposen que l'educació en emocions millora a la contribució en la millora del benestar, així com les



millors de les competències personals i socials (Bisquerra et al., 2000; Diener, 2000) és un àmbit encara poc explorat, i amb una minoria d'estudis en l'àmbit de l'Educació Física (Hanin, 2000; Lazarus, 2000). Però a la mateixa vegada, si que hem de destacar que l'Educació Física per la seva contextualització del procés d'Ensenyament-Aprenentatge desenvolupa una intervenció procedimental, vivencial i interactiva (Zins i Elias, 2007), comprèn el desplegament de l'emoció i l'afectivitat en la seva naturalesa (Holt, Streat, Garcia, 2002) o Parlebas (2001), qui a més expressa i comprèn en el concepte de conducta motriu a la persona com un tot indivisible que activa de forma unitària les seves dimensions biològica, cognitiva, emocional i social. Així mateix, la proposta d'aprenentatges vivencials a través de l'acció motriu en l'Educació Física pot exercir un paper molt important en el procés d'alfabetització emocional

La noció de conducta motriu doncs originada per el propi Parlebas (1990, 2001) considera la perspectiva emocional, quan darrera l'acció motriu observable respon la totalitat de la persona amb la vivència corporal de percepció, imatge mental, anticipació, emoció... Segons el mateix Lagardera i Lavega (2011) consideren doncs que la pedagogia de les conductes motrius assumeix l'autoregulació emocional, cooperació solidària o empatia interactiva podent-se optimitzar mitjançant un programa aplicat que tingui en compte justament els dominis d'acció motriu i la interpretació i avaluació sistemàtica d'aquestes conductes motrius. Cal afegir l'aportació del neurocientífic Damasio en la seva visió sobre el llenguatge corporal "El resultat immediat de les emocions és un canvi temporal en l'estat del propi cos, i en l'estat e les seves estructures cerebrals que cartografien el cos i sostenen el pensament" (Damasio, 2005:56), és per això que quan s'eduquen les conductes motrius s'actua pedagògicament sobre la unitat de l'ésser segons els mateixos Lagardera i Lavega (2011) amb l'infinit potencial educatiu que això comporta. Els mateixos autors dedueixen sobre l'àmbit emocional el següent:

- L'emoció forma part substancial de la vida
- Els processos de presa de consciència i autoregulació emocional poden ser educats

- Es requereix un plantejament educatiu sistèmic que englobi a la unitat de l'ésser perquè l'educació emocional resulti eficaç
- Que la pedagogia de les conductes motrius implica un nou paradigma de l'educació física que dona resposta a aquesta necessitat

Sobre aquesta línia i apel·lant al treball de les emocions també podem parlar dels sistemes praxiològics d'expressió i de cooperació i expressió, amb un alt contingut emocional, però on la nostra intenció és apel·lar directament a totes aquelles eines que aquests mateixos dominis d'acció motriu tenen en l'autoconstrucció de la persona des de propostes com la dansa, i les arts escèniques, ajudant a consolidar valors en la generació de l'autoconcepte i autoconeixement personal. Aquest punt el desenvoluparem en el capítol adreçat a parlar-ne més específicament sobre tot allò que engloben aquests àmbits del treball corporal.

I finalment, els sistemes praxiològics d'interacció introjectiva a través de generar conductes motrius en la busca del desenvolupament i benestar personal en el procés d'autoconeixement ajudant a contribuir a una millora social des de l'equilibri i harmonia personals. El benestar gestat doncs des de la introjecció ens ajuda a practicar benestar i aprendre a relaxar-nos i autoregular-nos essent quelcom bàsic per la nostra vida personal i professional, un requeriment per altra banda de la professió de docent. En aquest sentit hi ha evidències suficients sobre els efectes positius de la pràctica motriu conscient i regular en el benestar personal (Kabat-Zinn, 2004; Lagardera, 2007; Lantieri, 2009; López, 2010; Rovira, 2010). Des d'aquest punt de vista *"la posada en pràctica d'una motricitat conscient, és a dir, buscar l'autoconeixement, el domini corporal o l'equilibri psicossomàtic a partir de l'acció motriu introjectiva"* (Lagardera i Lavega, 2003:128).

En aquest sentit tot i que les situacions motrius introjectives es caracteritzen per la posada en pràctica d'una motricitat conscient, en busca de l'autoconeixement, el domini corporal o l'equilibri psicossomàtic des de l'acció motriu introjectiva (Rovira,

2011), posant per cas pràctiques com el ioga, el tai-qi o qi gong, microgimnàstica, eutonia entre d'altres més, nosaltres en el nostre projecte també considerem que podem generar estats de consciència introjectius des de la creativitat en les conductes motrius introjectives. Per experimentar el benestar saludable del procés d'introjectiu cal dir que aquest, és un procés radicalment contrari al nostre desenvolupament diari com a éssers humans i professionals, on la pressa, les necessitats, el reconeixement, la competitivitat i demés situacions vitals ens allunyen del nostre propi jo, sovint des de la inconsciència. És per tant, que també creiem que les pràctiques motrius introjectives poden esdevenir en si mateixes equilibrades per no passar d'estats d'alteració i inconsciència del dia a dia, a estats de màxima consciència, podent desenvolupar com a professionals processos introjectius més creatius i dinàmics als apresos fins ara, un exemple que potenciarem serà el diàleg corporal actiu.

La creativitat és una activitat indubtablement inherent a l'ésser humà, i de fet reflectida des dels mites creacionals presents en cadascuna de les cultures ancestrals al voltant del món. La creativitat és transversal absolutament a tots els procediments i models pedagògics. I aquesta idea també és possible utilitzant la visió constructivista social, de les teories socials postdarwinianes, que així apel·lem i considerem per a la pròpia Educació Física, que necessita aprofundir en espais i àmbits afins com la dansa o les arts escèniques entre molts d'altres, i que tot i formar part de la nostre pròpia naturalesa antropològica, basada en l'evolució i el desenvolupament del cos a través del moviment, tenen una mancança de visió i aplicació a l'àmbit de l'Educació Física tradicional, encara molt influenciat per l'època gimnàstica i el desenvolupament de l'activitat física i esportiva reflectida en gran part del currículum.

### **DMT, musicoteràpia i dramateràpia: apropaments a la salut des de l'educació física**

En la menció de Salut d'INEFC es fa palesa una tendència a una concepció de la salut més aviat biomecànica, deixant de banda aspectes fonamentals per al correcte desenvolupament dels individus com els psicomotrius o sociomotrius.

En aquest sentit, creiem necessari obrir la porta a altres disciplines que contemplen i treballen sobre aquests aspectes. És el cas, per exemple, de la Dance Movement Therapy (DMT).

La Dansa Moviment Teràpia és una disciplina que està creixent i que té més de deu programes de postgrau als Estats Units i més de set a Europa, entre els quals hi ha el màster de l'UAB. Els seus principis els trobem als Estats Units en els anys quaranta on emergeix gradualment de dos camps professionals: la Psicologia i la Dansa Moderna. Durant més de 60 anys la recerca sobre la relació entre moviment i la psicofísica de l'individu ha anat fonamentant i consolidant una professió amb reconeixement internacional, especialment en països anglosaxons, on està integrada en els sistema sanitari. La DMT, doncs, parteix d'una concepció no dualista del cos-ment, utilitza la teoria i mètode psicoterapèutic i es fonamenta en la recerca sobre la comunicació no-verbal, la psicologia del desenvolupament i els sistemes d'anàlisi del moviment. La tesi principal és que tot moviment corporal pot comportar canvis en la psique, promovent la salut i el creixement personal. De manera que es caracteritza per l'ús que fa del mitjà i procés artístic (en aquest cas la dansa i el moviment) per ajudar a solucionar els conflictes emocionals o psicològics de les persones. (Wengrower, Chaiklin, 2008; ADMTE, 2017)

Entre les seves aplicacions trobem:

- . Psicopatologies en adults: trastorns mentals com a addiccions, esquizofrènia i altres trastorns psicòtics, trastorns emocionals (depressió, borderline), trastorns d'ansietat, trastorns de l'alimentació (anorèxia, bulímia) i trastorns de la personalitat.
- . Psicopatologies en nens/adolescents: trastorns del desenvolupament, de la motricitat, d'aprenentatge, de falta de concentració i/o atenció, hiperactivitat i Autisme.
- . Com a mitjà de prevenció i de creixement personal. (ADMTE, 2017)

En aquesta línia, íntimament vinculada a la DMT, la Musicoteràpia també porta un gran recorregut en la investigació entre so, moviment i psicofisiologia. Treballs com el del neurocientífic Michael Thaut sobre els efectes de la Neuro Músico Teràpia en

trastorns del sistema motor són absolutament rellevants en quant a la importància del so i el moviment per a la salut física i psicològica. (Thaut et al., 2014; Thaut, McIntosh, 2010)

Pel que fa a les arts escèniques aplicades a la salut, destaquem, amb més de 50 anys de recorregut, la Dramateràpia. L'Associació Britànica de Dramaterapeutes (1991) la defineix com "l'ús intencional dels aspectes curatius del drama en el procés terapèutic". Així, la dramateràpia es distingeix de la psicoteràpia tradicional en quant al desenvolupament del vincle terapèutic a través de la implicació del cos, on es treballen sons, moviments i verbalitzacions. Certament, la dramateràpia inclou tot un desplegament d'activitats físiques com el treball d'expressió corporal, moviment, mímica, improvisació gestual i verbal, etc. En aquest sentit Jennings (1993) promou diferents objectius dins la dramateràpia com el desenvolupament d'una salut intrínseca, focalitzant en aspectes de salut de la persona com l'autoconcepte, l'autoestima, la parella, la família, el grup o les habilitats socials, tot amb un objectiu final que és la millora de la qualitat de vida.

### **Dansa i Arts Escèniques a Ensenyament: ampliant el model motriu**

Pel que fa a la menció d'Educació Física, valorem positivament la inclusió de matèries que tenen en compte una visió sociomotriu com *Estratègies de resolució de conflictes i de l'educació en valors*, o *Accions pel canvi sociocultural: multiculturalitat i gènere*. En aquest sentit, i sobretot en relació a aquesta última matèria, considerem fonamental l'aportació de la ciència de l'Antropologia Sociocultural per oferir una mirada àmplia, rica i crítica d'aspectes crucials com la concepció i el paper del cos i de les pràctiques motrius en la nostra societat. En el següent capítol desenvoluparem aquest tema que considerem vital en una Educació Física completa que tingui en compte la seva ubicació i repercussió en el seu entorn sociocultural.

Per altra banda, no podem estar igualment satisfets amb el temps i espai que se li confereix a la dansa i les arts escèniques/expressió corporal en tal menció. Segons els estudis de diferents autors sobre la utilitat de l'expressió corporal i la dansa a les

classes d'Educació Física, s'arriba a la conclusió que aquestes no estan molt difoses en l'Educació Física, per diferents aspectes culturals, sobretot el que associa històricament aquestes pràctiques al sexe femení. L'altra conclusió que s'aprecia és que els beneficis més repetits d'aquestes pràctiques motrius són, en primer grau, socials (relacionals), coordinatius, expressius, creatius i de capacitat física; en un segon grau, comunicatius, coordinatius ritme-música i coeducació; i en un tercer grau, desinhibició, formació de personalitat, satisfacció personal, interdisciplinarietat i coneixement d'altres cultures. (Pérez, 2012)

És evident, doncs, que la dansa i l'expressió corporal com activitats físiques-expressives presenten àmplies possibilitats per a la formació de l'alumnat des d'un punt de vista integrador (plànol físic, intel·lectual i emocional). No obstant això, la utilització d'aquest contingut en el context de l'educació física actual segueix sent lamentablement escàs i puntual. El desconeixement de les aportacions de la dansa al desenvolupament integral de la persona, la consideració eminentment femenina d'aquesta activitat i/o la falta de formació del professorat, són algunes de les raons que podrien justificar el desaprofitement de la dansa com a agent educatiu de l'expressió corporal. (García, 2011)

En els darrers anys ha hagut un considerable augment en l'interès de les pràctiques expressives i artístiques aplicades a l'educació, la salut i la comunitat. El 26 d'octubre de 2013 va tenir lloc el primer *Fòrum d'Arts Escèniques i Inclusió Social*, organitzat per l'Institut del Teatre i que va donar lloc a l'inici de l'Observatori de les Arts Aplicades a l'Educació la Comunitat i la Salut (OAEA). En col·laboració amb el British Council, ConArte Internacional, el TNC, l'Auditori, la Fira Internacional de Teatre Integratiu (FITI), el Mercat de les Flors, el Teatre Lliure i el MNAC, l'OAEA vol subratllar la importància que han tingut i tenen les arts escèniques en la inclusió social i l'empoderament de persones, grups i comunitats. I consegüentment, vol contribuir al desenvolupament de les arts escèniques com a motor de transformació i cohesió social. (Institut del Teatre, 2017) Amb aquest projecte integrador, l'Institut del Teatre posar damunt la taula la rellevància de les arts escèniques i esdevé un motor de confluències nacionals, estatals i internacionals que vetllen i treballen en aquest sentit.

Prova d'això són la quantitat de màsters, postgraus i formacions continuades que es s'hi desprenen, tot posant de manifest una demanda social molt clara: les arts, l'expressió, la creació, no poden estar en un segon pla, ans al contrari, han de passar a un primer pla en els àmbits educatius, sanitaris i comunitaris.

Els currículums d'Educació Primària i Secundària a Catalunya també mostren un interès, al menys sobre paper, per la inclusió de les competències expressives i de comunicació corporal. Una quarta part de les competències bàsiques de l'àmbit de l'Educació Física estan dedicades a desenvolupar aquestes competències. Efectivament, ambdós currículums, remarquen que el moviment i l'expressió corporal tenen una funció bàsica en el desenvolupament de la persona:

“Potenciar la creativitat, ampliar el repertori motriu i donar valor a la varietat de recursos expressius de què disposen els alumnes, utilitzant diferents tècniques, ha de ser també una tasca de l'educació física. A través de l'expressió i la comunicació corporal afavorim que l'alumne reguli les seves emocions, accepti les diferències i respecti el seu cos i el dels altres.” (GENERALITAT DE CATALUNYA, 2016: Primària)

“La dimensió expressió i comunicació corporal fomenta la presa de consciència del propi cos i la comunicació mitjançant el moviment corporal. El treball personal, la relació amb els altres i l'entorn, l'espontaneïtat i la creativitat han de permetre, d'una banda, valorar la importància del desenvolupament emocional i perceptiu a través del cos i l'expressió i, de l'altra, millorar la concentració i l'escolta.” (GENERALITAT DE CATALUNYA, 2015: Secundària)

No obstant, aquest percentatge contrasta amb la poca presència d'aquestes competències en el pla d'estudis del grau de CAFE. De manera molt reduïda en la menció d'Educació Física hi trobem matèries directament relacionades a desenvolupar aquestes competències. Per tant, considerem que la planificació del currículum del grau de CAFE ha de fer justícia a una societat que reclama des de fa anys una formació integral de la persona; una formació que contempli no només el seu cos i les seves capacitats biomecàniques aplicades a l'esport; sinó una formació que contempli la persona com una unitat indivisible de cos-emoció-ment en retroalimentació constant

amb una societat-cultura-món sobre la qual col·labora en la seva construcció gràcies a les seves capacitats comunicatives i creadores. En tant que Ciències de l'Activitat Física i l'Esport, el grau de CAFE no pot autoreduir-se en les seves ambicions ni sotmetre's als mercats. Ans al contrari, cal que recobri i assumeixi el seu paper cabdal en la formació d'éssers humans íntegres física, psicològica i socialment.



# MARC PRÀXIC

## SESSIONS D'EDUCACIÓ FÍSICA CREATIVA

### Metodologia

Les sessions pràctiques que conformen el marc pràxic del projecte buscaran un ordre invers al tradicional del procés d'Ensenyament-Aprenentatge segons el nostre bagatge professional i experiència personal com a docents. Per tant, deixarem la teoria per a la part final de la sessió, entenent que l'aprenentatge conceptual s'acomoda molt millor després de l'aprenentatge procedimental, i vivencial en general i en concret a l'Educació Física conduïda per un alt contingut emocional que ha de servir com a fil conductor en el començament de la sessió fins a la tornada a la calma, moment on decidim generar feedback i orientar els conceptes. Així l'aprenentatge vivencial-corporal l'entendem com a base de l'aprenentatge teòric.

### Estructura de les sessions (4h)

- Introducció (10 min)
- Dinàmica corporal I (1 h 30 min)
- Descans (10 min)
- Dinàmica corporal II (1 h 30 min)
- Tancament personal (20 min)
- Tancament teòric (20 min)

### Cronologia i cronograma de les sessions

- SESSIÓ 1. PRÀCTIQUES MOTRIUS INTROJECTIVES. 4 hores
- SESSIÓ 2. DESCONSTRUCCIÓ I CONSTRUCCIÓ. 4 hores
- SESSIÓ 3. CAPACITATS FÍSiques I ARTS ESCÈNIQUES. 4 hores
- SESSIÓ 4. SPORTS PERFORMANCE I PERFORMANCE ART. 4 hores
- SESSIÓ 5. COS SOCIALMENT ACTIU. 4 hores

## SESSIÓ 1. PRÀCTIQUES MOTRIUS INTROJECTIVES

### Naturalesa de la sessió

Aquesta sessió com bé hem afirmat en el marc conceptual versa sobre la importància de desenvolupar els sistemes praxiològics interactius i de cooperació introjectiva, també com sistemes residuals en el tractament de la motricitat a l'Educació Física.

Constitueixen tots aquells exercicis i situacions introjectives en les que es coopera ressituant una postura, realitzant un massatge tonificant o estimulants a una altra persona a través d'una relaxació determinada, o entre molts altres que volem treballar. També tot i que es denominen des de la interacció i la cooperació, les pràctiques motrius introjectives comencen per tot allò que té a veure amb la interrelació de la persona amb ella mateixa i amb el seu cos.

En aquest sentit la proposta que volem fer també volem que sigui creativa. Obtenim com a llegat del treball de pràctiques motrius introjectives desenvolupat al INEFC de Lleida la saviesa de la interacció amb el silenci, amb les persones, amb el so i música, amb els cossos i el propi cos, amb valors com la lentitud o l'empatia etc. La nostra proposta apel·larà al diàleg corporal partint de la base de pràctiques motrius introjectives<sup>11</sup>.

### Justificació de la sessió

Aquesta sessió vol aprofitar especialment conceptes que sovint no es treballen a l'Educació Física tradicional, per la visió de pràctica racional, repetitiva sobre la mateixa tipologia d'accions i sovint encabides en una lògica interna determinada. Volem justament deixar de banda tota aquesta visió per submergir-nos en un espai sense temps, en un temps sense pressa cap a un objectiu complert, i aprofitar el

---

<sup>11</sup> Utilitzarem com a idea un sistema de categories utilitzat per Krippendorff (1997) on s'inclouen *Dominis d'acció motriu amb 2 categories* (situacions psicomotrius introjectives en comotricitat, i situacions sociomotrius introjectives de cooperació). *Components del sistema praxiològic amb dimensions* (participant, espai, temps, material). I finalment *descripció de la lògica interna de les situacions motrius introjectives programades amb indicadors* i que podrien ser moltes (postura de peu, postura decúbit supí, duració, cadència i manipulació, comunicació motriu amb rol actiu, passiu etc.)

potencial d'un moviment sense principi ni final, com demanden les accions tècniques, tàctiques o estratègiques de l'esport. Per tant, un moviment en ell i per ell mateix amb tot el potencial que comporta doncs és submergir-se en aquesta forma de moviment un moviment viscut des del principi fins al final del mateix amb un canvi per tant de utilitat del mateix moviment que ja no compleix més objectiu que el ser vivenciat i interpretat durant el temps desitjat amb música, sense amb silenci etc. És per tant aquesta forma de moviment que ens acosta a la connexió amb el nostre jo d'una forma inaudita, i on es desenvolupen altres elements irracionals però igualment vàlids (el fluir, el sentir, la intuïció, la contrarietat de sensacions, la interrelació en moviment etc.)

**Objectius:**

- Ampliar la consciència corporal per augmentar un major autoconeixement
- Focalitzar i desenvolupar l'atenció perceptiva de tots els sentits
- Acollir els processos motrius d' introjecció com a font de plaer i benestar

**Continguts:**

- Situacions psicomotrius introjectives en comotricitat
  - Moviment lliure i espontani
  - Postura decúbit supí (respiració diafragmàtica) i stretching global actiu
- Situacions sociomotrius introjectives de cooperació
  - Diàleg corporal
  - Acolliment i comunicació amb l'altre

## SESSIÓ 2. CONSTRUCCIÓ I DECONSTRUCCIÓ DE JOCS I ESPORTS

### Naturalesa de la sessió

Aquesta sessió desenvolupa a nivell conceptual la fonamentació sociològica i la importància reconeguda als processos educatius de construcció i deconstrucció<sup>12</sup>, altament creatius per altra banda, per generar un replantejament crític sobre la realitat establerta, de vegades amb reticències al canvi. Per tant volem treballar a partir de la cooperació de diferents models corporals que ens permeten construir i deconstruir situacions motrius determinades i preestablertes a priori, en aquest cas propostes motrius de jocs i esports, als quals volem variar la seva lògica interna per treballar i transformar des de la creativitat, el criticisme i la reflexió que representa la construcció d'altres formes de pensar, ser i fer.

### Justificació de la sessió

La concepció del constructivisme social, tant a nivell psicològic com sociològic, pretén traslladar que allò que forma part del procés maduratiu i evolutiu de la persona, té a veure amb el seu procés educatiu i de l'entorn que la rodeja, servint per construir una sèrie de conductes i valors que serveixen per a la confecció de la pròpia identitat personal, l'autoconcepte així com la pròpia autoestima. D'altra banda el deconstructivisme s'ho replanteja amb una visió crítica i reflexiva.

Per tant, segons aquesta visió, aprofitarem per deconstruir la lògica interna racional de l'esport com a ens ontològic i racional, per possibilitar la obertura a través d'una altra tipologia de lògica interna, creada per els propis participants, on es pugui desplegar la motricitat des d'un punt de vista més lúdic, humà i menys competitiu. Això ens ha de fer reflexionant obertament a través de la vivència dels participants, quins valors i importància li donen al procés de deconstrucció.

---

<sup>12</sup> Més allà del considerat com una solució *politically correct*, reconeixem en l'obra de Derrida el molt valuós principi acadèmic de la contradicció raonable com motor de la cognició. En els seus llibres *L'écriture et la différence* y *De la grammatologie*<sup>8</sup> Derrida relativitza, amb un innegable esperit *nietzscheà*, les categories absolutes, y desjerarquitza la seva importància

## Objectius

### Objectiu general:

Potenciar les conductes motrius cooperatives de col·laboració, així com l'estimulació de diferents emocions durant el desenvolupament de capacitats coordinatives.

### Objectius específics:

- Potenciació de les conductes motrius de cooperació per l'assoliment d'un repte i objectiu
- Augmentar les implicacions emocionals dels participants mitjançant el contacte i la interrelació.
- Treballar diferents capacitats coordinatives i condicionals durant el desenvolupament de la tasca
- Experimentar i reflexionar sobre l'estructuració o lògica interna dels esports i jocs i sobre la importància o necessitat de canvi.

## Continguts

Processos de construcció (des del cos i amb o sense material)

Cooperació per l'assoliment de reptes o objectius

- **Desportivització** (desracionalització)
- **Deconstruir un Joc**
- **Improvisació i treball en equip** (Treball de trencament amb la part racional, obrint el cos a nous models corporals: expressiu, emotiu, creatiu, exploratiu...)

## SESSIÓ 3. CAPACITATS FÍSiques I ARTS ESCÈNIQUES

### Naturalesa de la sessió

Aquesta sessió esta enfocada a establir un vincle directe, experiencial i reflexiu entre les capacitats físiques condicionals i coordinatives i els seus possibles usos en la dansa i les arts escèniques. De manera que es treballa una a una cada capacitat a partir de dinàmiques de moviment i vocals inspirades en el mètode *Viewpoints*, creat per la coreògrafa Mary Overlie i adaptat per al teatre per les directores Anne Bogart i Tina Landau (Bogart, 2005).

Capacitat condicional	<i>Viewpoint</i> corporal	<i>Viewpoint</i> vocal
Flexibilitat	Mida Forma	Timbre To
Força	To muscular	Volum
Velocitat	Tempo	Tempo
Resistència	Duració Repetició	Duració Repetició
Reacció	Resposta kinestèsica	Resposta kinestèsica-vocal
Ritme	Ritme	Ritme
Orientació	Relació Espacial	-

A banda de la consciència corporal motriu, també es fa èmfasi en la consciència emocional i imaginativa a l'hora de posar en pràctica aquests paràmetres. Finalment, s'estimulen les capacitats creadores dels participants per tal de posar en joc una de les capacitats físiques mitjançant una petita composició escènica.

### Justificació de la sessió

Les capacitats físiques condicionals i coordinatives són un element clau i significatiu en l'Educació Física en tant que essencials per a la prestació motriu i deportiva. Amb

aquesta sessió es vol demostrar que aquestes capacitats físiques no només es troben en les activitats físiques esportives sinó que també es desenvolupen en activitats artístiques com ara la dansa, el teatre, el circ o la performance. *Viewpoints* és un mètode que ens pot ajudar en aquest sentit per la seva fonamentació en conductes motrius espai-temporals bàsiques. Certament, tenim *viewpoints* de temps (tempo, duració, repetició, resposta kinestèsica), d'espai (arquitectura, topografia, relació espacial) i de forma (forma, gest expressiu, gest conductual). En la present sessió només podrem posar en pràctica alguns d'ells per motius temporals. Som conscients que de la mateixa manera no podem tractar totes les capacitats coordinatives, de les quals hem triat algunes. Possiblement en el futur podrem oferir una formació de més hores que contemplin cadascuna de les capacitats físiques en qüestió.

### **Objectius**

- Experimentar i vivenciar les capacitats físiques condicionals i coordinatives a través de la dansa i les arts escèniques.
- Observar i reflexionar sobre les connexions entre les capacitats físiques, les emocions i la imaginació.
- Estimular les capacitats creadores a partir de les capacitats físiques.

### **Continguts**

- Capacitats físiques condicionals i coordinatives
- *Viewpoints*
- Composició

## SESSIÓ 4. SPORTS PERFORMANCE. COS ESPORTIU I COS SIMBÒLIC

### Naturalesa de la sessió

En la present sessió s'introdueix el concepte *performance* com un element significativament paral·lel al món de l'esport i de les arts escèniques. Concretament, en una primera part s'aborda el model corporal hegemònic a l'esport, on la *performance* fa referència a l'eficiència del *rendiment* de l'activitat física. Des d'aquest model, es proposa un *box* de *CrossFit* per explorar, sentir i reflexionar sobre aquesta pràctica. En la segona part, es contempla l'accepció de *performance* relativa a les arts escèniques, en tant que actuació davant de públic, però més concretament en relació al *performance art*, l'art de l'acció i el cos simbòlics. De manera que es tracta de vincular i comparar les dues accepcions a través de la pràctica creativa, tot creant *performances* a partir d'estructures sonores i espai-temporals del *CrossFit* o la mateixa *Course-Navette*.

### Justificació de la sessió

Entenem el *model corporal esportiu* actual com un model bàsicament racionalista, utilitarista i centrat bàsicament en la marca, la competició o el rendiment. El bon desenvolupament esportiu es basaria en la repetició de diferents accions tècniques, a més d'altres conceptes tàctics i estratègics. Recordem que assolir un moviment tècnic amb expertesa requereix fins a 10.000 repeticions del mateix moviment. Per tant, aquí la repetició, la finalitat i la racionalitat del moviment ens donen com a resultat l'expertesa tècnica esportiva per l'assoliment de la tasca i podem parlar en últim terme de l'*alt rendiment esportiu (high performance sport)* com la suposada apoteosi de l'activitat física. Aquest model, doncs, ens recorda encara al *cos màquina* cartesià i de la Revolució Industrial; i és que *performance* és un terme que també s'empra per a les tasques i operacions d'aparells i màquines, així com per a l'eficiència d'aquestes activitats. Davant d'aquest model utilitarista, proposem els models de *performance* artístics que desenvolupen gran part, sinó tots, els models enumerats pel Mètode Olivera en tant que representen una visió més integral de la motricitat humana i on el procés és més important que el resultat.



## **Objectius**

- Ampliar el concepte i la praxis de *performance* aplicada a l'Educació Física
- Vivenciar, experimentar i posar consciència a la *performance* del model esportiu i del model creatiu
- Comparar i reflexionar sobre ambdós models en base a l'experiència viscuda
- Considerar les possibilitats educatives que té el *performance art* en tant que activitat física integral

## **Continguts**

- Models corporals fonamentals (Mètode Olivera)
- Model corporal esportiu: *high performance sports*
- Model corporal creatiu: *performance art*

## SESSIÓ 5. COSSOS SOCIALMENT ACTIUS.

### Naturalesa de la sessió

En aquesta sessió el cos surt al carrer, a l'espai públic, per intervenir-lo de manera conscient això és, tenint present què suposa col·locar intencionadament el nostre cos d'una determinada manera i/o realitzant una determinada acció, i com podem emprar això per a la manifestació, la comunicació i la participació social creativa. Amb aquesta finalitat, s'empren les eines viscudes i apreses en les sessions anteriors pel que fa a les capacitats físiques i el *performance art*. S'introdueixen els conceptes d'*artivisme*, *happening*, *art de carrer* i *art comunitari*, així com la seva contextualització i metodologia.

### Justificació de la sessió

L'espai públic és espai de trànsit i de confluència amb altres cossos que en la seva dansa improvisada generen microrelacions que constitueixen teixit social espontani dins les estructures prefixades dels urbanistes. (Delgado, 2017) L'espai públic és, doncs, un lloc per a l'acció social, i per tant, aquesta acció pot tenir connotacions culturals, polítiques o econòmiques. "Els nostres cossos són els nostres vots" dirà David Fernández de la CUP davant els antidisturbis. Certament, la simple presència d'un cos aturat a l'espai públic té una ressonància alhora física i simbòlica en l'esdevenir de la microhistòria del moment; una ressonància que pot anar molt més lluny i propagar-se per la Història de la humanitat durant segles si arriba als mitjans de comunicació. En definitiva, el cos proposat en aquesta sessió és la culminació de la nostra proposta corporal: un cos socialment actiu, poètic -de *poiesis*- que s'involucri i col·labori en la constant construcció de la societat.

### Objectius:

- Prendre consciència i vivenciar de la potencialitat del propi cos alhora de participar en la construcció de la societat.

- Conèixer diferents maneres d'aplicar les capacitats físiques a les diferents metodologies artístiques d'intervenció en espais públics.
- Experimentar amb el propi cos i de manera cooperativa diferents maneres d'intervenció en espais públics tot posant en joc les capacitats físiques treballades.

**Continguts:**

- Intervenció en espais públics
- Artivisme
- Art de carrer
- Happening
- Art comunitari

## BIBLIOGRAFIA

ÁLVAREZ, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., & Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de investigación Educativa*, 18(2), 587-599.

AMABILE, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of personality and social psychology*, 45(2), 357.

BAUMAN Z. (2003) *Modernidad Liquida*. Ed.Anagrama. Barcelona

BOGART, A, LANDAU, T. (2005) *The Viewpoints Book. A Practical Guide to Viewpoints and Composition*. Theatre Communications Group. New York.

BURNARD, P. (2006). Reflecting on the creativity agenda in education. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 313-318.

CITRO, S. (2010) La antropología del cuerpo y los cuerpos en el mundo; a CITRO, S. (Coord.) *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Ed. Biblos; pp. 17-58.

COLLINET, C. (2005). Intérêts et limites des concepts liés au corps dans trois conceptions de l'Éducation physique des années soixante-dix. *Corps et culture*, 5, 1-10.

COX, C., JARAMILLO, R., & REIMERS, F. (2006). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción*. Inter-American Development Bank.

CHUL HAN, B. (2012). La sociedad del cansancio. *Barcelona: Herder*.

DAVIES, T. (2006). Creative teaching and learning in Europe: Promoting a new paradigm. *The curriculum journal*, 17(1), 37-57.

DE Ocariz, U. S., Lavega, P., Mateu, M., & Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de Investigación educativa*, 32(2), 309-326.

DELGADO, M. (2017) "Ballant pels carrers" a PALLARÈS, A. i PÉREZ, M. *El carrer és nostre*. Ed. Raig Verd; Barcelona; pp. 49-53.

DELORS, J. (1996). Informe delors. *La educación encierra un tesoro*.

DERRIDA, J. (1967) *L'écriture et la différence*, París, Seuil, (en español, *La escritura y la diferencia*, Barcelona, Anthropos, 1989); del mismo autor, *De la grammatologie*, París, Minuit, 1967

DEWEY, J. (1915). *Evelyn, Schools of Tomorrow*. *EP Dutton & co., Hew York*.

FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M., & Stiehl, J. (1995). The generic nature of pedagogical content knowledge among college professors. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 293-306.

FRAILE, A. (1999). Experiencias del seminario de investigación-acción para profesores de Educación Física. *Revista Conceptos*, 6, 129-148.

FREIRE, P., & Schilling, C. (1975). *Acción cultural para la libertad*. Tierra nueva.

GARCÍA, I., PÉREZ, R., CALVO, A. (2011) Iniciación a la danza como agente educativo de la expresión corporal en la educación física actual. Aspectos metodológicos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. Nº 20, pp. 33-36

GARCÍA Ferrando, M., Lagardera, F., & Puig, N. (1998). Cultura deportiva y socialización. *M. García Ferrando, N. Puig and F. Lagardera (comps.): Sociología del Deporte*, 69-98.

GARDNER, H. E. (2008). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. Basic books.

GORE, J. M., & Zeichner, K. M. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States. *Teaching and teacher education*, 7(2), 119-136.

GRUNDY, S. (1987). Critical pedagogy and the control of professional knowledge. *The Australian Journal of Education Studies*, 7(2), 21-36.

GUTIÉRREZ SANMARTIN, M. (2004) El valor del deporte en la educación integral del ser humano, a *Revista de Educación*, núm. 335, pp. 105-126. Universidad de Valencia.

HABERMAS, J. (1985). La modernidad, un proyecto incompleto. *La posmodernidad*, 19-36.

HANIN, Y. L. (2000). Successful and poor performance and emotions.

HOLT, N. L., Streat, W. B., & Bengoechea, E. G. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: New avenues for future research and practice. *Journal of teaching in Physical Education*, 21(2), 162-176.

HONORÉ, C. (2007). *Elogio de la lentitud*. RBA Coleccionables.

KIRK, D. (1992). Physical education, discourse, and ideology: Bringing the hidden curriculum into view. *Quest*, 44(1), 35-56.

JOAS, H. (1998). La creatividad de la acción y la intersubjetividad de la razón. *Joas H. El pragmatismo y la teoría de la sociedad*, 271-296.

LAGARDERA, F., Lavega Burgués, P., Sáez de Ocáriz, U., Serna, J., & Aires Araujo, P. (2011). Emociones y género en la práctica de situaciones motrices cooperativas. In *XIV Seminario Internacional de Praxiología Motriz 12 al 15 de octubre de 2011 La Plata, Argentina. Educación Física y contextos críticos*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física.

LAGARDERA, F. (2007). Educación Física sostenible. *Revista: www. accionmotriz*, (2).

LAGARDERA, F. O., & Lavega i Burgués, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Paidotribo.

LAZARUS, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The sport psychologist*, 14(3), 229-252.

LIGHT, R. (2008). Complex learning theory—its epistemology and its assumptions about learning: implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(1), 21-37.

LIPOVETSKY, G. (1990). La moda y su destino en las sociedades modernas. *Barcelona, Anagrama*.

LYOTARD, J. F. (1987). Re-writing modernity. *SubStance*, 16(3), 3-9.

JENNINGS, S. *The handbook of dramatherapy*. London New York, Routledge, 1994

JESS, M., Atencio, M., & Thorburn, M. (2011). Complexity theory: Supporting curriculum and pedagogy developments in Scottish physical education. *Sport, Education and Society*, 16(2), 179-199.

KRIPPENDORFF, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós

MCKAY, J., Messner, M. A., & Sabo, D. (2000). *Masculinities, gender relations, and sport* (Vol. 11). Sage publications.

MOSQUERA, M. J., & Puig, N. (2002). Género y edad en el deporte. *M. García Ferrando, N. Puig, F. Lagardera (Comps.). Sociología del Deporte*, 114-141.

PARLEBÁS, P. (1981)

MOSSTON, M., & Ashworth, S. (2008). Teaching physical education (First online ed.).

OLIVERA Y OLIVERA (2013) Proyecto de Motricidad Inteligente Método Olivera.

OLIVERA, J. (2017) "Neuroeducació i moviment: Conductes motrius intel·ligents." *Moure's: el motor de l'evolució i el creixement. III Jornades Moviment i Llenguatges*. UdG. Departament de Didàctiques Específiques. Girona, 21 d'Octubre de 2017.

ONTAÑÓN BARRAGÁN, T., & COELHO BORTOLETO, M. A. (2014). Todos a la pista: el circo en las clases de educación física. *Apunts: Educació Física i Esports*, (115).

PARLEBÁS, P. (1981). *Contribution a un léxique commenté en science de laaction motrice*.

PARLEBÁS, P. (1999). *Jeux, sports et sociétés: lexique de praxéologie motrice*. Paris: Insep.

PELLICER Royo, I. (2007). Educación física emocional.

OATES, T. (2011). Could do better: Using international comparisons to refine the National Curriculum in England. *Curriculum journal*, 22(2), 121-150.

PÉREZ-SAMANIEGO, V., SÁNCHEZ, R. (2001) "Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículum de la Educación Física." *Revista Digital Lecturas Educación Física y Deportes*. N° 33, pp. 1-6.

PRADILLO, P., & Luis, J. (2011). Fundamentación epistemológica e identidad de la educación física.

ROVIRA B., G. (2011). Educación Física: una vía para el autoconocimiento.

SÁEZ de Ocáriz, U. (2011). Conflictos y educación física a la luz de la praxiología motriz. Estudio de caso de un centro educativo de primaria. *INEFC Lleida, Universitat de Lleida. Tese de Doutoramento não publicada. Consultado o, 29(03), 2014.*

STANDING, G. (2012). The precariat: from denizens to citizens?. *Polity, 44(4), 588-608.*

STENHOUSE, L. (1984). Evaluating curriculum evaluation. *The politics and ethics of evaluation, 77-86.*

STERNBERG, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of personality and social psychology, 49(3), 607.*

THAUT, M; MCINTOSH, G.; HOEMBERG, V. (2014) Neurobiological Foundations of Neurologic Music Therapy: Rhythmic Entrainment and the Motor System. *Frontiers in Psychology. 5:1185.*

VÁZQUEZ Gómez, B. (2001). Los valores corporales y la Educación Física:: hacia una reconceptualización de la Educación Física.

VICENS, J. (1995). El valor de la salud. Una reflexión sociológica sobre la calidad de vida. *Siglo XXI, Madrid.*

WENGROVER, H., & Chaiklin, S. (2008). *La vida es danza: el arte y la ciencia de la danza en movimiento.* Editorial Gedisa.

WINNICOTT, D.W. (1991) *Playing and Reality.* Routledge, London.

YURÉN, M. T. (1995). Eticidad, valores sociales y educación. *México: UPN.*

ZINS, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17(2-3), 233-255.*

## **Pàgines web i documents en línia**

ASOCIACIÓN DANZA MOVIMIENTO TERAPIA ESPAÑOLA (ADMTE) (2017). *¿Qué es la DMT?*. Recuperat a <http://www.danzamovimientoterapia.com/index.php/sample-sites/que-es-dmt>



COLLINET, C. (2005). Intérêts et limites des concepts liés au corps dans trois conceptions de l'Éducation physique des années soixante-dix. Journal, I (Thématiques : corps, éducation et normativité). Recuperat a

<http://corpsetculture.revues.org/document704.html>

DAMASIO, A. (1996) *El error de Descartes*. Ed. Andrés Bello, Santiago de Chile. Recuperat a

<https://psicolebon.files.wordpress.com/2016/06/damasio-el-error-de-descartes.pdf>

GENERALITAT DE CATALUNYA (2017). *Pla d'Estudis d'INEFC*. Recuperat a

[http://www.inefc.cat/inefc/AppPHP/main.php?id\\_pagina=134](http://www.inefc.cat/inefc/AppPHP/main.php?id_pagina=134)

GENERALITAT DE CATALUNYA (2016). *Competències bàsiques de l'àmbit de l'Educació Física*. Recuperat a

<http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/primaria/prim-educacio-fisica.pdf>

GENERALITAT DE CATALUNYA (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit de l'Educació Física*. Recuperat a

<http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/eso-ambit-educacio-fisica.pdf>

ELIAS, N. (2016) *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*.

FCE, Mèxic. Recuperat a [http://ddooss.org/libros/Norbert\\_Elias.pdf](http://ddooss.org/libros/Norbert_Elias.pdf)

HARMANDAR, D., YILDIRAN, I. (2013) The Philosophy of Physical Education and Sport from Ancient Times to the Enlightenment, *European Journal Of Educational Research*, Vol. 2, N° 4, 191-202. Recuperat a

<http://www.eu-jer.com/the-philosophy-of-physical-education-and-sport-from-ancient-times-to-the-enlightenment>

INSTITUT DEL TEATRE (2017) *Observatori de les Arts Escèniques Aplicades*. Recuperat a

<http://oaea.institutdelteatre.cat/>

MAUSS, M. (1979) *Sociología y Antropología*. Ed. Tecnos; Madrid. Recuperat a

<https://filosinsentido.files.wordpress.com/2013/07/110435225-durkheim-mauss-sociologia-y-antropologia.pdf>

MORALES, T. (2014) El rescate del cuerpo, de Spinoza a Nietzsche; *Aion.mx. Arborescencias del pensamiento*. Recuperat a

<http://aion.mx/filosofia/el-rescate-del-cuerpo-de-spinoza-a-nietzsche>

PÉREZ-CASTRO, J., URDAMPILLETA, A. (2012) Expresión Corporal y danza dentro de la Educación Física en las escuelas: propuesta de una unidad didáctica. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, Revista Digital. Buenos Aires, Año 17, No 167. Recuperat a <http://www.efdeportes.com/efd167/expresion-corporal-y-danza-dentro-de-la-educacion-fisica.htm>

PINILLOS, J. (2013) La crisis de la educación física en el mundo, una aproximación desde el punto de vista histórico [en línea]. 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 9 al 13 de septiembre de 2013, La Plata. En Memoria Académica. Recuperat a [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.3327/ev.3327.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3327/ev.3327.pdf)

THAUT, M.; MCINTOSH, G. (2010) How music helps to heal the injured brain: therapeutic use crescendos thanks to advances in brain science. *Cerebrum*. Recuperat a <http://dana.org/news/cerebrum/detail.aspx?id=26122>

Il·lustració portada: Alexia Sinoble