

# L'educació física i la intel·ligència

Josep Solà i Santesmases

**L**a denominació Educació Física pot confondre la ciutadania respecte dels veritables objectius psicopedagògics, orgànics i socioculturals del comportament motor humà en l'educació integral de la persona. La manca de valoració social de la matèria converteix la recerca del prestigi en una lluita contínua contra la resta de disciplines científiques acceptades culturalment, i es tradueix en múltiples situacions: l'utilitarisme dels seus coneixements, el reconeixement social o el volum de dedicació horària a la matèria. Enfront d'aquesta casuística, des d'un enfocament de camp de la psique humana, es defensa que l'Educació Física és també educació intel·lectual. Així es comprèn que l'Educació Física no és una activitat que realitza un subjecte com a manifestació d'alguna facultat interna o cognoscitiva que li ho permet. Educar-se en la motricitat quotidiana i esportiva significa, per a l'ésser humà, construir-se psicològicament com a tal persona diferenciada. Aquest plantejament naturalista de la intel·ligència permet identificar el caràcter multidimensional d'aquesta, que, en primer lloc i en un sentit ampli del concepte, invita a plan-

tejar la conveniència del cognom de l'Educació: «Física». I, en segon lloc, des d'un sentit restringit, ajuda a comprendre que el comportament motor humà és educació intel·lectual que fon la sensorialitat propioceptiva i esquelètica amb la temporalitat com a criteri d'èxit: l'alumne, l'atleta o el jugador intel·ligent que realitza els moviments en el moment oportú, independentment del nivell funcional rígid o canviant del comportament motor o esportiu a ensenyar. Aquest plantejament teòric pretén superar la incertesa de l'edifici acadèmic de l'Educació Física per bastir-lo en una futura comprensió antropològica i humanista de la intel·ligència i del moviment:

... «*La carrera del hombre no es la carrera de un animal con una inteligencia humana sobreañadida, sino que es una nueva forma de correr, la del hombre, no sólo diferenciada por su específica textura corporal y su particular locomoción, sino en cuanto que es un ser inteligente que corre: la propia carrera es inteligencia.*» (Cagigal, 1986, p.17).

### **Educació Física? La trampa de la denominació de la matèria**

La implantació curricular de l'Educació Física en l'àmbit docent no ha estat, històricament, un procés fàcil. El fet de reconèixer els valors intel·lectuals i pedagògics d'aquesta matèria en la formació d'infants i joves va topar, sovint, amb les reticències d'una societat que no contemplava els valors acadèmics de l'Educació Física en l'edifici docent, estrictament defensat per les matèries clàssiques com la matemàtica, la ciència o el llenguatge. Hom recorda, sobre això, la dificultat per admetre que la matèria havia de ser impartida per professionals especialitzats en l'àmbit educatiu i motor, després d'haver-se format universitàriament com qualsevol altre docent. Afortunadament, el currículum dels darrers vint anys ha estat prou permeable per acollir les noves demandes de la societat contemporània, contemplant la consolidació de matèries incipients en els anteriors plans docents. L'aire de renovació pedagògica que suposà la reforma, avortada en la seva implantació per la manca de recursos econòmics i materials, va permetre la incorporació de continguts que responien a necessitats formatives d'un món més globalitzat, tecnològic i benestant. Així, la informàtica, la tecnologia o l'economia prenen el seu espai lectiu, juntament amb la consolidació cultural de la música, la plàstica i l'Educació Física en una societat altament competitiva en diversos fronts formatius, però, al mateix temps, oberta a noves sensibilitats pedagògiques (esport, salut, expressió).

L'aspecte que genera desconcert entre els ciutadans allunyats de l'àmbit pedagògic neix de la mateixa denominació de la matèria, tema gens banal, ja que la denominació d'una àrea curricular la presenta davant del món acadèmic i científic. La denominació composta de l'assignatura «Educació Física» no és un terme gens innocu; presenta clares limitacions quant a determinar i emfatitzar públicament l'abast del seu objecte d'estudi, sobretot, contemplant la seva evolució històrica en els darrers temps en allunyar-se de l'enfocament merament mecanicista i eficientista (educació per al moviment), per abocar-se a la construcció dels valors personals i les relacions socials mitjançant el comportament motor humà (educació pel moviment). El currículum escolar només presenta unes altres dues matèries de coneixement que tenen una denominació similar, entre les deu àrees bàsiques. En l'etapa de Primària es recull la denominació *Educació artística*, que està formada per dues disciplines diferenciades: Visual i Plàstica, i Música. En canvi, en l'etapa de Secundària, la vinculació del terme educació només existeix per a l'*Educació Visual i Plàstica*, talment com l'Educació Física, i desapareix la seva composició amb la Música. En perspectiva, però, s'hi afegirà la controvertida assignatura d'*Educació per a la Ciutadania*, només en algunes autonomies, aprofitant l'actual revisió curricular i que començarà afectant els alumnes de 1r i 3r d'Educació Secundària Obligatòria.

La resta d'àrees presenten denominacions úniques en les diferents etapes educatives (Matemàtiques, Llengua catalana, Filosofia, Tecnologia) o àmbits genèrics on s'agrupen diferents disciplines (a Primària, *Coneixement del Medi* -sociocultural i natural- o bé *Ciències Experimentals* -biologia, física- i Ciències Socials -història, geografia- a Secundària). Evidentment, aquestes denominacions reflecteixen un diferent agrupament dels continguts propis de cada àrea curricular, que evolucionen segons les etapes educatives, passant d'un àmbit més ample en l'Educació Infantil a un de més específic i restringit en els batxillerats i mòduls. Curiosament, però, no succeeix així en l'Educació Física, que roman invariable, en aquest aspecte, en el transcurs de les diferents etapes evolutives. Tanmateix, tampoc no es contempla, per exemple, una «educació matemàtica», ni una «educació filosòfica». Què denota la manca d'evolució de la denominació Educació Física al llarg de les etapes curriculars? Per què no es contempen des d'una perspectiva educativa la resta de matèries? La manca de debat teòric sobre l'àrea de coneixement, justifica l'estaticitat i acceptació acrítica de la seva denominació en el currículum.

Fa gairebé dues dècades que els primers documents de reforma educativa van establir els que fins ara havien estat els blocs de contingut essencials de l'àrea; aquells blocs de continguts inicials van ser vàlids per a les primeres construccions curriculars serioses a l'entorn de l'Educació Física. Però és evident que, reconeixent l'ajut inicial que suposà aquesta primera ordenació dels continguts, actualment s'imposa un debat teòric que suggereix el dinamisme funcional de l'assignatura i llur correspondència amb la demanda social real. Partint d'aquest fet, doncs, la comparació dels principals blocs de continguts de cada etapa educativa explicita clarament la poca evolució dels continguts en el desenvolupament dels alumnes: els blocs de contingut de l'àrea són pràcticament simètrics en ambdues etapes educatives i, des d'aquest punt de vista, es comprendria l'estaticitat de la denominació de l'àrea respecte de la resta de matèries curriculars; és a dir, continguts molt similars per a nivells educatius molt diferenciats.

EDUCACIÓ PRIMÀRIA (6 -12 anys)	EDUCACIÓ SECUNDÀRIA (12-18 anys)
1. Control i Consciència 2. Habilitats Bàsiques i Específiques 3. Capacitats Condicionals 4. Expressió Corporal 5. Jocs Populars i Tradicionals	1. Habilitats Motrius 2. Exercitació de Qualitats Físiques 3. Tècniques d'Expressió Corporal 4. Pràctica d'Activitats Físicoesportives

Que es justifiqui l'estaticitat denominativa de la matèria no significa, però, que s'hagi d'acceptar la manca d'aprofundiment teòric que allunya l'Educació Física de l'evolució de les altres assignatures. Així, malauradament, la majoria de publicacions sobre recursos educatius d'aquesta àrea parteixen de l'acceptació d'aquesta proposta curricular, a partir de la qual cada autor ofereix possibles ordenacions modulars, unitats didàctiques o sessions d'aplicació. Però el debat real sobre la conveniència dels continguts i la metodologia a desenvolupar roman inexistent. Sobre això, hi ha veus universitàries que destaquen la incongruència dels objectius generals i terminals del currículum o la repetició exagerada de continguts en el vessant conceptual o procedimental. Resta, doncs, com a educadors compromesos en la qualitat pedagògica de l'Educació Física, molta tasca a desenvolupar en la millora de la concreció, estructuració i evolució dels diferents blocs de contingut de la matèria perquè puguin representar denominacions curriculars diferenciades, talment com la resta de les matèries posades com a exemple.

L'altre vessant de discussió és l'aplicació necessària del mot **Educació** en totes les etapes educatives. De tota manera, la situació actual és que totes les àrees de coneixement són educatives i no merament instructives; totes les àrees superen la simple transmissió de continguts per establir-se, mitjançant la lògica de cada matèria, en garantia dels valors educatius acceptats culturalment. Algunes reflexions poden il·lustrar aquest pensament:

- a) L'exigència de la reforma educativa d'acceptar en la docència la transmissió de continguts no exclusivament conceptuals o procedimentals, sinó també actituds, valors i respecte per les normes.
- b) La sensibilització del docent respecte del currículum, ocult, durant massa temps latent, en els centres educatius, però totalment amagat respecte de la documentació oficial amarada de teories i reflexions acadèmiques. Reconèixer el professor, el grup classe i el mateix context docent com a font per a l'establiment de sabers culturals apropa també la docència a l'educació i no la redueix a formació.
- c) Entendre l'educació com a ciència tecnològica, ciència aplicada que sintetitza un univers particular de coneixements específics representats per cada àrea curricular, per l'afavoriment de nous aprenentatges i noves construccions psicològiques en qualsevol àmbit de la humanització, cognoscitiu o motor. *Educació* representa un terme ample, suggerent i aplicable a les diferents àrees curriculars, no solament a l'Educació Física; la diversitat cultural no es genera en l'educació, sinó en la pluralitat de sabers representats per cada àrea i llurs continguts específics.
- d) I, per últim, es podria considerar simptomàtic el canvi de nom del departament, acceptat pel govern de la Generalitat, que ara coneixem com a Departament d'Educació i no d'ensenyament.

Tanmateix, es conclou que absolutament totes les àrees curriculars són també educació, tot i que no es denominen com a tal. S'insisteix en el fet que no es parla d'*educació matemàtica* ni d'*educació lingüística...*, i que al darrere d'aquesta consideració s'hi amaga la sostinguda manca de reconeixement social de l'Educació Física; la resta d'àrees curriculars no necessiten la paraula *educació* en la seva denominació perquè hom no presenta cap dubte sobre els seus valors pedagògics en la formació dels alumnes; en canvi, aquest mot s'enganxa de manera necessària en

L'Educació Física per emfatitzar-li rellevància social i, sobretot, perquè, si perd aquest mot, el buit denominatiu de l'àrea produeix temor.

*Educació*, com a primer mot del compost denominatiu de l'àrea curricular, és un concepte que transcendeix la mera instrucció de continguts, remarcant la formació integral de la persona i, sobretot, no ens fa cap nosa. Ja sigui des de la seva accepció com «extraure de dintre» o com de l'accepció «conduir, guiar», esdevé explícitament representatiu de l'àmbit docent que es vol definir i, sobretot, tal com s'apuntava unes línies abans, no deixa sola l'adjectivació *Física*, que apropiaria la matèria al seu propi abisme teòric. En la majoria d'assignatures, però, la vinculació amb el terme *Educació* esdevé tàcita i indiscutible culturalment, ja sigui pel pes de la seva experiència històrica o bé per l'acceptació social de la dimensió pedagògica de cada àrea.

Per altra part, en àmbits més allunyats de la docència formal, a l'Educació Física hom li adhireix sovint la connexió «i Esports», designant-se aleshores Educació Física i Esports. Aquesta conjunció *i*, lingüísticament té una funció sumativa de proposicions que estan al mateix nivell, que són de la mateixa categoria, però que representen àmbits diferenciats. Això es podria interpretar com que tot el que no és esport és Educació Física (se suposa que no esportiva) i a l'inrevés. ¿No és l'Esport una manifestació específica de l'Educació Física, tal com reflecteixen les propostes curriculars actuals? I, si és així, per què cal emfatitzar aquesta especificitat esportiva i no d'altres (Expressió corporal, Jocs, Habilitats...)? És evident la importància de l'esport en la societat contemporània, emfatitzada per ser, particularment, l'única manifestació d'activitat física i motriu que destaquen els *mass-media*, tot i que la realitat mostra l'esport com a activitat tècnico-tàctica de caràcter competitiu, que queda circumscrit a unes franges d'edat determinades i, al mateix temps, dins d'elles, a un percentatge de població molt concret que ha optat per aquesta manifestació motora específica. Ningú no dubta, segurament, de l'àmbit d'actuació molt més ample que representa l'Educació Física, la qual pot, certament, utilitzar els valors pedagògics de l'esport en el seu bagatge de continguts.

Com ja hem apuntat, i justificant el títol d'aquest apartat, la coherència denominativa de l'àrea es trenca amb l'adjectiu *Física* que l'acompanya i li dóna forma. D'antuvi, resulta contraproductiu associar el mot *Educació*, de caràcter globalista i integrador, amb el terme *Física*, que redueix, limita i retalla de forma intolerable aquesta disciplina. Ancorat

en el dualisme cartesià que divideix erròniament la individualitat humana (Damasio, 2003), Educació Física pretén isolar-se en la formació del cos tridimensional i geomètric i llurs expressions biomecàniques, i obvia la formació cognoscitiva i intel·lectual: un llast terrible contra el qual s'han de revelar els docents. Aquesta acceptació del dualisme mecanicista en la denominació de l'àrea, ha constret els continguts tradicionals de l'assignatura a allò exclusivament relacionat amb el que és corpori, amb el que és sensible i extensiu. I, més enllà d'aquesta limitació de continguts, ha modelat una concepció de l'ésser humà determinat físicament per allò mental, superior, i lliure director de l'esdevenir personal: «*La solitud és el destí inevitable de l'ànima. Només els nostres cossos es poden trobar*». (Ryle, 1967, p. 18). Un posicionament teòric derivat de la denominació Educació Física que ha topat frontalment amb la realitat pràctica vivenciada; amb l'alumne movent-se en activitats multipropòsit. El comportament motor humà ja és construcció psicològica mitjançant els elements sensorials propioceptius i amb la temporalitat com a criteri d'èxit de l'acció. On es divideix allò après d'allò físic en un esportista o en un alumne gaudint d'una sessió d'educació física? Com es parteix una realitat de construcció psicopedagògica i onogenètica d'una eficàcia motora que no deixa de ser una percepció o un enteniment que implica al sistema esquelètic?

Si l'Educació Física fóra realment *educació* exclusivament *física*, aquest tradicional cognom remetria només a un univers adaptatiu en el qual l'individu s'orienta respecte dels fenòmens perceptivomotrius de dimensions físiques tal com distàncies, trajectòries, velocitat, ritmes... i també, textures, mides, colors i formes dels diferents objectes i implements que es poden utilitzar en la construcció motora. En definitiva, faria referència a un univers d'adaptació limitat, on només preval l'ajust tècnic, la coordinació intermuscular i el control o l'eficàcia motora. Una educació simplement física estableix un individu isolat en la construcció del comportament motor; un individu que percep la realitat física i l'ajusta a la seva motricitat; esdevé un individu sense relacions interpersonals, un individu sense poder comparar-se amb el grup, sense poder lligar la seva autoacceptació en relació a l'afectivitat del contacte amb els altres. La interacció només podria modelar-se mitjançant el llenguatge, com a únic factor concomitant que allunyés l'individu de la seva solitud en realitzar Educació Física.

La denominació Educació Física retalla l'altre àmbit d'adaptació fonamental de la disciplina: l'univers social. L'activitat motriu ofereix

àmbits d'orientació social en què s'exigeix a l'educand entendre's en la interacció amb els altres i l'entendre normes vigents, tant de tipus merament esportiu com relacional. Des d'aquest punt de vista, l'actual denominació no consideraria tot el treball tàctic i estratègic, de cohesió d'equips, de dinàmiques de grup, d'aprenentatges interactius que tenen en aquesta disciplina unes possibilitats destacades d'intervenció respecte de les altres assignatures de caire exclusivament cognitiu. De fet, és d'una gran injustícia acadèmica l'oblit que significa l'inexistent referència del comportament motor humà construït sobre les convencionalitats culturals i les relacions interpersonals. Perquè, inexorablement, a part de no pensar en totes les activitats motores de caràcter social, s'arracona la idea que l'Educació Física està integrada funcionalment en l'educació motora d'adaptació social, però no a la inversa, enriquint la seva transmissió pedagògica amb la relació de grup i la construcció de l'autoimatge. Des d'aquest punt de vista, no es podrien oblidar les transcendents habilitats perceptivomotrius per ajustar-se convencionalment a la cultura i que faciliten la humanització: escriure, gesticular o interpretar un instrument, no són moviments esquelètics deslligats de significació, no s'entenen com a simples habilitats tècniques per al domini físic. Formen part del comportament motor humà que permet la comunicació i que només han estat recollits, a nivell de currículum, en els continguts d'expressió corporal.

En l'èmfasi per trencar la pretesa relació unívoca amb el comportament físic, cal atendre també a la pròpia determinació social existent sobre qualsevol activitat motora, que esdevé decisiva per comprendre l'evolució de les diferents tècniques i sabers interactius pràctics. Perquè només quan ha estat acceptat per la cultura, ha estat un patró de moviment a reproduir i a imitar. Hom ressalta sovint el canvi tècnic ocorregut en esports individuals: el salt d'alçada ha evolucionat de superar el llistó amb el ventre a fer-ho d'esquena (*fousbury*).

I, en esports d'equip, com el basquetbol, en lloc de llançar a cistella en cullera, ara tot jugador d'un cert nivell ho fa armant la pilota a partir de l'alçada del pit. Però, malgrat la influència d'aquesta determinació social evident, l'habilitat tècnica del saltador d'alçada, per seguir amb l'exemple, no deixa de ser un comportament motor per a l'adaptació exclusivament física: superar un llistó, córrer en corba per agafar una correcta força centrífuga, impulsar-se en la distància justa respecte de l'obstacle, plegar el cos a l'aire perquè cap part d'aquest no contacti de forma indesitjada amb el llistó. Exemple nítid, pres de l'àmbit esportiu,



del qual s'extreu la denominació Educació Física: un individu isolat, sense relacions interpersonalmentals en la seva construcció motora, sense col·laborar, sense oposar-se. Només sotmès al joc estratègic construït en les pauses, en absència de moviment esquelètic, i en el control emocional de la situació respecte dels altres concursants. Com pot accedir l'educació merament física, des d'aquesta perspectiva, a valors socials determinants com la solidaritat, la companyonia, o la lluita per l'assoliment d'un objectiu, talment com succeeix en la cultura de grup?

La denominació Educació Física esborra també les adaptacions a l'univers biofisiològic de la persona, com el control de l'emotivitat implicada en múltiples procediments esportius i d'activitat motriu. I, lògicament, desconeix el treball reactiu de l'entrenament damunt de l'organisme i llurs adaptacions energètiques i musculars. Perquè l'Educació Física oblida, en el mateix sentit de l'ontogènia social, totes les adaptacions biològiques que, situats en el funcionalisme vital i orgànic de la persona, esdevenen substrat necessari en la realització de qualsevol moviment. Així, les clàssiques activitats de condicionament físic, explicitades en tota l'educació obligatòria, apareixerien difuminades en llur importància o sobreenteses en la seva presència neuromuscular i d'aportació energètica vàlides per a qualsevol habilitat.

Al mateix temps, patirien les reflexions teòriques sobre els hàbits higiènics bàsics, la prevenció de malalties cardiovasculars i musculoesquelètiques i, com a efecte més nociu, quedaria tapada l'educació per a la salut que, segons sembla, serà la que, en termes polítics actuals, legitimarà de manera més clara la validesa d'aquesta matèria en el món contemporani. Així es desprèn de les vinculacions cada vegada més estretes entre Educació i Sanitat, l'aprofundiment en la prevenció de riscos alimentaris altament extensos entre la joventut i la lluita per la disminució de determinats hàbits de consum contraproductius per a la persona. En aquest sentit, la preparació biològica del cos esdevé de manera natural una forma d'educació nova, determinada per l'estil de vida modern i que, contràriament a l'alt rendiment esportiu, emfatitza un entrenament preventiu que s'assimili com un hàbit de comportament addicional instaurat en les rutines quotidianes de la persona. En les coordinades entrenament i salut, com pot abraçar tots aquests aspectes una educació centrada exclusivament en la física? Com omplir el buit que les necessitats de la vida contemporània reclamen a l'educació del cos i donar-li una resposta oportuna en la mateixa acceptació cultural que l'educador matemàtic o l'educador literat?

Trobar una designació més reeixida d'aquesta disciplina aportaria un doble avantatge. En primer lloc, no restringir el contingut de la matèria i fer-lo extensiu al desenvolupament intel·lectual i integral de la persona, allunyada d'una visió mecànica i eficientista d'aquesta matèria. En segon lloc, un retrobament d'aquesta en la valoració social i de la seva presència en els més diversos actes acadèmics i d'acurada recerca, perquè ningú no tingui cap dubte que forma clarament part del llegat cultural.

### **L'Educació Física en el currículum: utilitarisme o reconeixement social**

Paral·lelament, es contempla un punyent allunyament entre el que se suposa que ensenya la nostra matèria i la realitat de les expectatives socials sobre això. Però hi caben moltes consideracions. Prenent només com a exemple les anomenades assignatures instrumentals, en matemàtica existeixen unitats didàctiques dedicades als logaritmes neperians, les arrels quadrades, l'anàlisi del comportament gràfic d'una funció determinada; en llengües s'emfatitza l'anàlisi morfosintàctica de les oracions en diversos models o l'estudi de diferents autors literaris i les seves obres. Molts d'aquests continguts que s'ensenyen en els currículums actuals tampoc no seran utilitzats mai pels alumnes. De fet, la futura especialització laboral aboca tothom a fer que, partint d'uns coneixements generalistes, l'estudiant es vagi convertint en un possible entès sobre una parcel·la molt determinada del saber, però mantenint-se, al mateix temps, força analfabet en la resta de temàtiques que han escapat a la seva formació. Només els erudits poden aconseguir un coneixement profund en diversos aspectes interrelacionats de diferents sabers, però la majoria de la societat s'especialitza en un camp determinat de la ciència i de la tecnologia. Argument que es pot fer extensiu a totes les disciplines i àrees curriculars de l'ensenyament contemporani: probablement una escassa part de l'alumnat necessitarà en el seu futur professional, calcular logaritmes neperians, de la mateixa manera que una escassa part de l'alumnat necessitarà de saber fer tombarelles i salts acrobàtics.

El problema, però, no és la idoneïtat dels continguts que les diferents àrees del saber proporcionen als alumnes, perquè, òbviament, la diversitat formativa i de motivacions ha de generar itineraris específics en un determinat camp, paral·lelament a l'allunyament constant d'altres

branques del saber. En aquest context, doncs, existeix un doble vessant d'anàlisi: l'utilitarisme i el reconeixement social de la matèria. L'utilitarisme fa referència a si els elements del saber que s'han d'ensenyar tenen major o menor importància en relació a la seva utilització real en el futur laboral de la persona. Aquest plantejament entroncaria clarament amb el pensament positivista de les ciències naturals i tecnològiques al voltant del fet que tot coneixement ha de tenir un plantejament funcional: «...en el sentido de que se admite que existen para atender a algunas funciones que deben cumplirse para que la sociedad sobreviva» (Carr i Kemmis, 1988, p. 74). En el paràgraf anterior, doncs, es feia una valoració exclusivament funcional i utilitarista de les àrees curriculars que, sota el paradigma natural i tècnic, **igualaven** tots els sabers. Totes les àrees de coneixement pateixen la desconsideració de l'especialització futura de l'alumne, totes patiran l'oblit de tot allò que van ensenyar, perquè no resultaran útils per a la persona totes les informacions rebudes en la seva educació. Només la instrucció bàsica en continguts instrumentals (càlculs bàsics i cultura lingüística per entendre i fer-se entendre), poden escapar a la deformació de continguts per utilitarisme funcional. Per tant, lògicament, no tots els alumnes que surtin del gimnàs o de la pista, ho han de fer perquè en el futur les habilitats motores i esportives apreses els garanteixin un determinat futur. El correcte posicionament pedagògic, doncs, reconeixent aquesta realitat, ha de partir d'una educació integral i profunda que s'alliberi del llast de la utilitat futura.

El plantejament educatiu desitjat, en la línia que marcava la reforma, s'ha d'adscriure en l'opinió de la transmissió paral·lela d'actituds, valors, afectes i dimensions intel·lectuals, on els continguts no són solament la finalitat última, sinó també un medi amarat de virtuts positives necessàries. Aquest és l'únic futur possible de l'educació i de l'Educació Física en general i que, lògicament, no ha de permetre en la seva consideració, l'anomenada «*baixada de nivell cognoscitiu*» dels estudiants. Perquè «saber fer» i «saber ser», no s'oposen amb el «saber què», sinó que l'enriqueixen i l'engrandeixen enfront d'un limitat posicionament utilitarista de l'ensenyament.

En segon lloc, el reconeixement social de la matèria reapareix en la discussió. La qüestió sobre això és sagnant. Partint del fet que el plantejament utilitarista de l'educació acaba igualant totes les àrees de coneixement, la valoració social de cadascuna les acaba **distingint**. Així, acceptant que els logaritmes neperians i les tombarelles són continguts

germans en el futur professional de l'alumnat, la cultura no planteja cap dubte sobre la necessitat de continuar ensenyant matemàtiques, però es qüestiona contínuament la necessitat de l'Educació Física. La participació recent en algun congrés mostra els ponents, dissertant encara vers una defensa cabdal de la disciplina, de manera més o menys reeixida, però sense que ens consti que cap congrés matemàtic o lingüista o filosòfic o històric hagi de fer ponències defensant el seu àmbit de saber. La societat les ha admès de forma inexorable en el seu bagatge cultural i el seu coneixement qualifica les persones en la significació social de cadascú. L'Educació Física, malauradament, encara cerca el seu reconeixement. Les àrees del saber presenten, de forma comuna, l'oblit sistemàtic de certs àmbits de continguts, molts dels quals mai més no seran revisats en la formació de la persona; però ningú no es planteja la seva inconveniència en una formació culta i íntegra, llevat de l'Educació Física.

Un dels recurrents aspectes on més es concentra la significació social de les diferents àrees del saber és en la lluita per la distribució d'hores curriculars que s'han de dedicar a cada matèria. Periòdicament hom enceta debats, que sol·liciten la modificació d'algun aspecte lectiu per tal de potenciar una determinada assignatura; potenciació horària d'alguna assignatura que, ineludiblement, ha d'anar paral·lela a una retallada específica d'algun altre àmbit curricular. Així és, perquè la dedicació horària en els centres docents ja no es pot estirar més, tot i la darrera assumpció de la sisena hora en l'Educació Primària (que es destinarà a reforç de les matèries ja existents i no pas a la creació de noves assignatures). En realitat, però, tots els professors de cada assignatura en particular desitjarien més presència horària del seu àmbit específic del saber. En primer lloc, perquè assegurar que hi hagi més hores d'una determinada assignatura representa una qüestió essencial de supervivència en la jungla competitiva i, en segon lloc, perquè l'assumpció educativa d'un determinat augment d'hores d'una assignatura significa, al mateix temps, el reconeixement social envers aquesta i l'augment de la seva valoració cultural com a saber necessari en la formació dels futurs ciutadans. En aquest debat, les assignatures tradicionalment acadèmiques no tenen cap tipus de temor que hom els retalli la presència horària; ans al contrari, saben que compten amb un ample suport social que no entendria la desaparició cultural del seu saber. En canvi, l'Educació Física sempre arrossega el temor que, en qualsevol revisió dels plans d'estudi, sigui la primera assignatura a ser aïllada del currículum; l'Educació Física neda en la contradicció d'establir-se

teòricament com a matèria de saber i la por que en qualsevol lluita per la distribució d'hores hagi de ser la primera àrea a cedir.

Finalment, tampoc no hem de reduir l'Educació Física només a salut i prevenció de malalties, ja que estarem banalitzant totes les aportacions intel·lectuals, morals, perceptivo-motrius i emotives que giren al voltant del comportament motor humà. De manera ineludible, la motricitat humana exigeix una determinada aportació energètica en forma de diferents vies aeròbiques i anaeròbiques i, evidentment, en l'entrenament regular s'hi donen modificacions cardiovasculars, respiratòries i hormonals desitjables per a la salut. Però només representa un aspecte més del que pot comportar l'educació motora, i molt rellevant, sense cap mena de dubte: moure's significa, al mateix temps, canvis fisiològics, energètics i musculars que poden afavorir uns determinats hàbits de salut. La veritable Educació Física s'ha de construir des de la intel·ligència humana per a la construcció de moviments quotidians, esportius o musicals en entorns perceptius o d'enteniment social i que, al mateix temps, comportin el coneixement de les estratègies implícites, el control emocional de l'activitat o l'adquisició d'hàbits higiènics per a una vida saludable.

Com és que no s'ha sabut trametre a la societat, als ciutadans, allò que ofereix l'Educació Física? ¿Representa un llast la significació que arrenca de la seva denominació i, al mateix temps, la manca d'aprofundiment teòric, metodològic i evolutiu dels seus continguts? ¿Es pot obtenir el reconeixement igualitari de la societat si l'estructura acadèmica encara està per construir i només importen les sessions d'aplicació ràpida i digestió fàcil? En la formació intel·lectual general de la persona es passa per camins que, malgrat oblidar els seus paisatges, són inqüestionables per a la societat; l'Educació Física encara no és un d'aquests camins fermes que han de travessar la formació integral de la persona; és tan sols un corriol, un espantadís viarany. La ciutadania encara no sap que l'Educació Física és també educació intel·lectual.

### **L'Educació Física és educació intel·lectual**

En massa ocasions, hom planteja innecessàriament la relació existent entre la intel·ligència humana i el seu comportament motor. Al mateix temps, hom planteja la defensa de les aportacions intel·lectuals de l'Educació Física en la formació de la persona, en comparació a la resta de matèries curriculars acadèmiques. Amb bona intenció, hom parteix

de plantejaments erronis, ja que el comportament motor humà és ja intel·ligència. I, malgrat que el cognom d'aquesta disciplina no ha ajudat precisament en aquesta concepció, hom supera la finalitat adaptativa merament perceptiva i física en construir seqüències de moviment en la interacció social amb altres individus, o sigui, en l'enteniment entre persones. De tota manera, apareix una idea cabdal en aquest plantejament: respondre a la relació entre la intel·ligència i el comportament motor significa abordar un model teòric concret que expliqui la individualitat humana, no tan sols per a l'Educació Física, sinó també per a tot el psiquisme de la persona, que inclou, evidentment, la construcció ontogenètica d'habilitats motrius i sabers interactius.

El plantejament inicial de la qüestió comporta la trampa del dualisme explicatiu que tendeix a manejar un concepte disposicional i organísmic d'intel·ligència, situada aquesta en l'interior de l'individu i de la qual el comportament motor (igual que el comportament cognoscitiu) és una de les seves manifestacions. Aquest és el concepte d'intel·ligència propi del model cognitiu i cibernètic, de forta acceptació científica segons es dedueix de la revisió d'articles i el volum de la bibliografia sobre aquest tema en els darrers anys. Intel·ligència que respon del comportament motor humà, en els processos mentals que configuren entitats internes que expliquen l'execució de la persona, o bé, en la linealitat biològica de la Percepció (sentits) - decisió (cervell) - execució (aparell locomotor). La influència de la reactivitat biològica en l'explicació psicològica no és gens menyspreable i s'enllacen en equiparar teòricament funcionalismes que són diferents.

El dualisme impregna la pregunta sobre la relació entre la intel·ligència i el comportament motor, ja que aquest plantejament inicial, així redactat, ja duplica el fenomen a estudiar. Discretament, se suposa que existeix una entitat intel·lectual interna (facultat, capacitat...), normalment entesa com a innata, que es manifesta en els diversos comportaments humans; entre ells, el seu comportament motor. Es produeix un cercle tancat d'explicacions que, sintèticament i en forma de bucle, expressen que allò que un individu fa (motricitat) es deu a l'existència d'una entitat interna que li ho permet (intel·ligència). Per això hom afirma que, en el cognitivisme, la intel·ligència és disposicional, en forma d'entitats internes necessàries per a la seva explicació sòlida i, en segon lloc, que segueix un criteri d'extensió que ultrapassa el cos cartesià, ja que necessita identificar la intel·ligència amb un espai concret, amb una localització específica; és a dir, en el cervell humà.

Però la influència de l'explicació biològica s'estén en la linealitat del model que reproduïx l'esquema reactiu vital, partint d'uns estímuls aferents (modalitats sensorials) que, en un determinat moment del seu recorregut orgànic i sense saber exactament com, muten de fenomen vital a fenomen psicològic (percepció, enteniment), per continuar el seu camí eferent amb la informació necessària per a l'execució motora. Com escriuen Caparrós (1985), Redondo (1992) o Roca (1999), la influència de la cibernètica en l'establiment de models circulars d'explicació (*feed-back* o retroalimentació) provocà també haver d'assumir el mecanicisme d'aquells processos mentals interns. Davant d'aquest concepte d'intel·ligència, s'hauria de respondre, en primer lloc, com és possible que un funcionalisme biològic pugui provocar un comportament psicològic i, en segon lloc, per què es fan sinònims la intel·ligència i el cervell, assumint la influència cibernètica.

Tanmateix, el model de camp psicològic (Roca, 1999) aprofundeix en un desenvolupament teòric antidualista, des dels seus antecedents en la Psicologia Interconductual (Kantor, 1980) i en la Psicologia de la Relació (Ribes, 1990), totalment oposat a qualsevol causalitat explicativa de tipus ambiental o de tipus intern o organísmic. La dimensió qualitativa del model de camp psicològic diferencia clarament els dinamismes de la naturalesa en base als seus diversos comportaments: la funcionalitat física o commutació energètica, la funcionalitat biològica o reactiva vital, la funcionalitat psicològica o associativa i la funcionalitat social o convencional. Al mateix temps, cada funcionalisme diferenciat exigeix del precedent com a materialitat per a la seva existència i realització. Així, són necessaris els canvis energètics físics per provocar un estímul o una resposta vital; però, simultàniament, hom afirma que no existiria la psicologia sense la biologia, ja que el comportament associatiu psíquic significa relació de dependència i ocurrencia ontogenèticament construïda entre reaccions vitals. A més, cal saber que la funcionalitat psicològica s'esdevé per adaptar-se als mateixos comportaments físic, biològic i social.

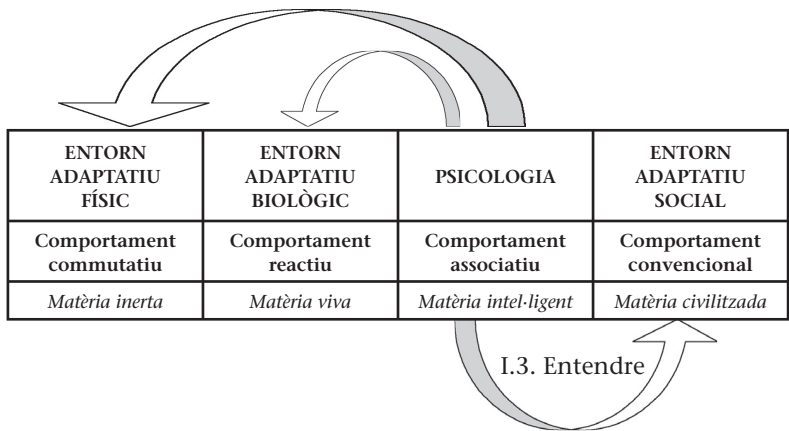
Una concepció nítidament de camp sobre l'Educació Física planteja que el comportament motor humà és ja intel·ligència. Com afirma Roca (1999), tenir intel·ligència significa que una persona actua de manera psíquicament ajustada respecte dels comportaments que li exigeixen adaptació. En conseqüència, intel·ligència és pràcticament sinònim d'adaptació psicològica, presentant una formulació d'aquesta en base a l'acció i al dinamisme i no en funció de disposicions internes;

la persona es construeix intel·ligent en la mesura que percep i entén. Però, si intel·ligència i adaptació són sinònims, i el model de camp psicològic defineix la «psique» humana com a funcionalitat associativa d'adaptació als diversos universos de la realitat, es conclou que qual-sevol fenomen psicològic és intel·ligència. Se supera, així mateix, el dualisme explicatiu, ja que el model de camp implica canviar el criteri d'extensió per un criteri comportamental: la psique humana no es localitza en cap lloc; és una funcionalitat diferenciada de la naturalesa.

La intel·ligència així concebuda, exigeix una doble comprensió: primer, un sentit ample de la intel·ligència, que seria general i vàlida per a totes les construccions psicològiques adaptatives de l'ésser humà, però que no ha de confondre's amb el factor d'intel·ligència general que cercaven alguns models psicòmètrics. És una visió natural i multidimensional d'aquesta intel·ligència, per a l'adaptació ontogenètica de la persona als entorns comportamentals físic, biològic i social i, funcionalment justificada, a diferència de les Intel·ligències Múltiples descriptives ofertes en recents publicacions (Gardner, 1999).

**Intel·ligència en sentit ample: una perspectiva de camp natural**

I.1. Percebre      I.2. Condicionar-se



*Matèria inerta, Matèria viva, Matèria intel·ligent i Matèria civilitzada, pres de J. Wagensberg (1998).*



El sentit ample de la intel·ligència natural que proposa el model de camp, explica i justifica tres dimensions nítidament diferenciades:

- Intel·ligència 1 o Percebre habilitats en el dinamisme físic.
- Intel·ligència 2 o Condicionar hàbits en el dinamisme biològic, i
- Intel·ligència 3 o Entendre sabers culturals en el dinamisme social.

Intel·ligències múltiples coherentment expressades, totes elles concentrades en les activitats pròpies de l'Educació Física i que no confonen el funcionalisme amb el sentit utilitarista de les ciències tecnològiques, ja que, en aquest cas, signifiquen comportaments diferenciats de la naturalesa que es donen tots en el gresol de la sessió de classe. Però també resideix aquí la gran limitació de la denominació Educació Física.

En segon terme, existeix una comprensió de la intel·ligència humana en sentit restringit, que atengui a les particularitats concretes del nivell funcional psicològic (rígid o canviant) i la intervenció específica dels paràmetres de modalitat sensorial i de temporalitat com a criteri d'èxit, per a explicar comportaments específics com el comportament motor, en aquest cas, objecte d'estudi nuclear de l'Educació Física.

INTEL·LIGÈNCIA EN SENTIT RESTRINGIT	COMPORTAMENT MOTOR <i>Paràmetres: Temps i Modalitat Sensorialitat: E (Exeroceptiva) i Ep (Propioceptiva)</i>	
	PERCEPCIÓ	ENTENIMENT
Nivell rígid	1. Percebre habilitats en la constància	3. Saber interactiu en el coneixement
Nivell canviant	2. Percebre habilitats en la configuració	4. Saber interactiu interpretatiu

El sentit restringit de la intel·ligència acotada en el comportament motor humà, esportiu o recreatiu, el caracteritza un compost d'habilitats motores i de sabers interactius, ja que existeix aprenentatge motor que requereix de les relacions interpersonals en la seva construcció grupal. A més, el comportament motor es dona en diferents nivells funcionals psicològics (Roca, 2004; Castelló, 2001; Meinel i Schnabel, 1988) que arrodoneixen i expliquen acuradament l'original concepte d'instabilitat del medi físic de Poulton (1967), citat per Famose (1990), i revisat

posteriorment en les taxonomies praxeològiques (Parlebás, 1988). Un nivell funcional rígid (córrer, tirar amb l'arc, nedar, passar una barra d'equilibri) o canviant (totes les seqüències de joc en atac i en defensa dels esports d'equip, les curses...), tenint sempre el temps com a criteri d'èxit distintiu i amb la sensorialitat material propioceptiva necessària en la seva construcció:

*«La paraula és meitat de qui parla i meitat de qui escolta. Aquest s'ha de preparar per rebre-la segons la significació que aquesta prengui. Així com entre els que juguen a pilota, el que la rep es col·loca i es mou segons com veu moure's qui saca i segons la forma de la sacada»* (Montaigne, 2003, p. 390).

Aquesta perspectiva ofereix una nítida justificació teòrica de la riquesa pedagògica de l'Educació Física, en el seu context incomparable i distintiu. La diferència formativa de l'Educació Física respecte de les altres àrees curriculars no s'ha de viure, doncs, des de la sensació d'inferioritat en què es perd pel disseny curricular. Les tancades concepcions socioeducatives generals no podran objectar cap dubte sobre la genuïna experiència educativa d'aquesta matèria, basada en els següents criteris que l'autentiquen:

- a) Percepció i enteniment construïts en el comportament motor, en la pràctica exclusiva de les sensacions propioceptives i musculars que generen les més diverses activitats d'actitud postural i d'infininitat de moviments corporals.
- b) El temps com a criteri d'èxit intel·lectual de l'activitat motora. L'Educació Física no respon solament a la durada absoluta del temps que engloba el «saber què fer» (tècniques, tàctiques...), sinó que és absolutament impossible d'entendre-la sense la referència al «saber en quin moment fer» (Roca, 1998).
- c) Un marc incomparable per a la construcció humanística del «saber ser», per a l'admissió de les normes socials democràtiques, de les actituds positives de companyonia, solidaritat i esforç i, paral·lelament, el coneixement emotiu i afectiu del mateix individu en el moviment.

Són aquests trets intel·lectuals distintius de l'Educació Física els que permeten posicionar aquesta matèria en la igualtat de respecte docent

que mereix. Cap de les matèries tradicionalment acadèmiques i cognoscitives no pot competir amb l'Educació Física en l'enriquiment que proporcionen les situacions i experiències motores, temporals i emotives per a la construcció humanística de la persona. Les tradicionals assignatures escolars han bastit el seu prestigi exclusivament en la transmissió de coneixements, del «saber que» des dels diferents àmbits del saber i de la cultura. Per això, l'Educació Física no és educació intel·lectual traduïda en un augment dels treballs teòrics que els professors han d'exigir o sacrificant les escasses hores de pràctica motora per la major presència de temps dedicat a la teoria, als exàmens escrits, als alumnes asseguts seguint una classe magistral. Aquest no és el camí de prestigiar-se en l'educació, en el currículum. L'Educació Física no té cap necessitat d'imitar els procediments i metodologies de la resta d'assignatures per així apropar-se, en una mala tria, a la seva valoració social. L'Educació Física és educació intel·lectual en la pròpia pràctica motora, en la riquesa de l'activitat i del comportament motor, que singularitzen aquesta experiència pedagògica i la honra per si mateixa en el disseny curricular docent.

Aquest plantejament psicopedagògic integral de l'Educació Física, recolzat en una constant exigència teòrica que validi llurs continguts i objectius, permetrà l'acolliment cultural de la matèria des del seu propi convenciment i en el rigor de la seva presentació en la comunitat científica, una comprensió teòrica de l'Educació Física que li permetés reeixir en la reordenació curricular dels seus continguts que, allunyant-se de l'utilitarisme i de l'estaticitat en què es troba fixada, pugui generar suficient dialèctica entre els responsables administratius, docents i universitaris. Ser intel·ligent no significa només tenir domini lingüístic o raonament matemàtic, que és la manera tradicional en què es valorà acadèmicament; l'activitat física i l'esport ofereixen un marc inigualable per a l'educació intel·lectual.

## BIBLIOGRAFIA

- Cagigal, J.M<sup>a</sup> (1986). Al voltant de l'educació pel moviment. Apunt antropofilosòfic. *Apunts d'Educació Física i Esports* (6), 11-22.
- Caparrós, A. (1985). *Los Paradigmas en Psicología*. Barcelona: Horsori.
- Castelló, A. (2001) *Inteligencias. Una integración multidisciplinaria*. Barcelona: Masson.
- Damasio, A.R. (2003). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.

- Famose, J.P. (1990). *Las bases del movimiento. Enciclopedia General del Ejercicio II*. Barcelona: Paidotribo.
- Gardner, H. (1999). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Kantor, J.R. (1980) Manifiesto of Interbehavioral Psychology. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. (6), 3-16.
- Lewin, K. (1988). *La Teoria del Campo en la ciencia social*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Massion, J. (2000). *Cerebro y Motricidad*. Barcelona: INDE.
- Meinel, K. i Schnabel, G. (1988). *Teoría del Movimiento*. Buenos Aires: Stadium.
- Montaigne, M. (2003). *Ensayos completos*. Barcelona: Cátedra (Bibliotheca Avrea)
- Parlebás, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.
- Pons, E. i Roquet-Jalmar, D. (2003). *Desarrollo Cognitivo y Motor*. Barcelona: Altamar.
- Redondo, R. (1992). Entendimiento y percepción desde el paradigma de H. Rorschach. *Inteligencia y cognición*. Madrid: Universidad Complutense.
- Ribes, E. (1990). *Psicología General*. México: Trillas.
- Rigal, R. (1987). *Motricidad Humana*. Madrid: Augusto Pila Teleña.
- Roca, J. (1995). *Movimientos y Causas. Manifiesto para una Psicología Natural*.
- Roca, J. (1999). *Psicología: una introducció teòrica*. Volum I-II. Barcelona: Edimac.
- Roca, J. (1998). L'ajust temporal: criteri d'execució distintiu de la intel·ligència esportiva. *Apunts. Educació Física i Esports* (53), 10-17.
- Roca, J.(2004). *Psicología. Una introducció teòrica*. (en línia). [www.liceupsicologic.org](http://www.liceupsicologic.org) (Col·lecció Liceu).
- Ryle, G. (1967). *El concepto de lo mental*. Buenos aires: Paidós.
- Solà, J. (1998). Formació cognoscitiva i rendiment tàctic. *Apunts. Educació Física i Esports* (53), 33-41.
- Solà, J. (2005). Motricitat i Temporalitat. *ALOMA*. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. Universitat Ramon Llull, núm. 15, 2005.
- Solà, J. (2005). Estudi funcional dels sabers esportius per a la comprensió de la tàctica. *Apunts. Educació Física i Esports* (82), 26-35.
- Wagensberg, J. (1998). *Ideas para la Imaginación impura*. Barcelona: Tusquets Editores.

## ABSTRACT

La denominación Educación Física puede confundir a la ciudadanía respecto a los verdaderos objetivos psicopedagógicos, orgánicos y socioculturales del comportamiento motor humano en la educación integral de la persona. La falta de valoración social de la materia convierte la búsqueda de prestigio en una lucha continua respecto al resto de disciplinas científicas aceptadas culturalmente, y que se traduce en múltiples situaciones: el utilitarismo de sus conocimientos, el reconocimiento social o el volumen de dedicación horaria a la materia. En el frente de esta causística, desde un enfoque de campo de la psique humana, se defiende que la Educación Física es también educación intelectual. Así se comprende que la Educación Física no es una actividad que realiza un sujeto como manifestación de alguna facultad interna o cognoscitiva que lo permita. Educarse en la motricidad cotidiana y deportiva, significa que el propio ser humano se construye psicológicamente como tal persona diferenciada. Este planteamiento naturalista de la inteligencia permite identificar el carácter multidimensional de la misma que, en un sentido amplio del concepto, invita a plantear la conveniencia del *apellido* de la Educación "Física". Y, en segundo lugar, desde un sentido restringido de la misma, comprender que el comportamiento motor humano es educación intelectual que funde la sensorialidad propioceptiva y esquelética con la temporalidad como criterio de éxito: el alumno, el atleta o el jugador inteligente que realiza los movimientos en el momento oportuno, independientemente del nivel funcional rígido o cambiante del comportamiento motor o deportivo a enseñar. Planteamiento teórico que pretende superar la incerteza del *edificio académico* de la Educación Física para cambiarlo en una futura comprensión antropológica y humanista de la inteligencia y del movimiento.

The name Physical Education may confuse citizens with regard to the real psychopedagogical, organic, social and cultural objectives of human motor behaviour in a person's integral education. The lack of social recognition of this subject turns our search for prestige into a constant struggle against other culturally accepted scientific disciplines, which results in many different situations: Utilitarianism of their knowledge, social recognition, or total number of hours devoted to the subject. In the face of this casuistic, from a field approach to

human psyche, Physical Education is claimed to be also intellectual education. Therefore, Physical Education is understood not to be an activity carried out by a subject as expression of some internal or cognitive faculty. Being educated in daily and sport motility involves the human being under psychological construction as a differentiated person. This naturalistic approach of intelligence allows us to identify the multidimensional nature of intelligence, which in a broader sense makes us think about the convenience of giving Education the epithet "Physical." And, secondly, from a restricted sense of intelligence, to understand that human motor behaviour is intellectual education that gathers proprioceptive and skeletal systems with time sequence as a criterion of success: The intelligent student, athlete, or player moves at the right moment, regardless of the rigid or changing functional level of the motion behaviour to be taught. This theoretical approach aims at overcoming the uncertainty of the Physical Education academic building to construct it in a future anthropological and humanistic comprehension of intelligence and movement.

La dénomination Éducation Physique peut confondre les gens quant aux véritables objectifs psychopédagogiques, organiques et socioculturels du comportement moteur humain dans l'éducation intégrale de la personne. Le défaut d'estimation sociale de la matière convertit la recherche du prestige en une lutte continue contre le reste de disciplines scientifiques acceptées culturellement, et cela se traduit en plusieurs situations : l'utilitarisme de ses connaissances, la reconnaissance sociale ou le volume d'heures consacrées à la matière. Devant cette casuistique, depuis une approche de champ de la psyché humaine, on défend que l'Éducation Physique soit aussi éducation intellectuelle. Ainsi on comprend que l'Éducation Physique n'est pas une activité qu'un sujet réalise comme manifestation de quelque faculté interne ou cognitive qui lui permet de la faire. S'éduquer dans la motricité quotidienne et sportive signifie l'être humain lui-même se construisant psychologiquement comme à personne différenciée. Ce point de vue naturaliste de l'intelligence permet d'identifier son caractère multidimensionnel qui depuis un sens vaste du concept invite à proposer la convenance du nom de l'Éducation "Physique". Et, en deuxième lieu, depuis un sens restreint du même concept, il invite à comprendre que le comportement moteur humain est aussi éducation intellectuelle qui fusionne la sensibilité proprioceptive et

squelettique avec la temporalité comme critère de succès : l'élève, l'athlète ou le joueur intelligent qui réalise les mouvements au moment opportun, de façon indépendante du niveau fonctionnel rigide ou changeant du comportement moteur ou sportif à apprendre. Exposé théorique qui prétend surpasser l'incertitude de l'édifice académique de l'Éducation Physique pour le bâtir depuis une future compréhension anthropologique et humaniste de l'intelligence et du mouvement.