



Fòrum José M. Cagigal

Paraules clau

comunicació, constructivisme, continguts de l'Educació Física, continguts, empirisme, model didàctic, pedagogia crítica, psicomotriu, racionalisme, situacions d'ensenyament, sociomotriu, subjecte

Abstract

This article summarises the results of a comparative research study centred on the analysis didactic models applied in physical education teaching in Latin American countries through the last half century and at the same times tries to propose, on the basis of a critical reflection on those models, the main traits of a physical education pedagogy from the perspective of Critical Theory. The author groups the models used during the period considered in two main trends, empiristic and rationalistic, according to the basic differences in the treatment that each model gives to the various components of the didactic model: contents, goals, means, class structure, etc. Contrary to academic tradition in physical education has usually considered these models as opposites, prioritizing the analysis of their differences, the article points to the crucial similarity between these models in respect to the phenomena of unidirectional communication characteristic of both, and the notion of a non critical receiving subject that is common to all these models, as well as the drawbacks these assumptions suppose for the construction of a physical education pedagogy coherent with a humanistic and progressive outlook.

Investigació comparativa i models didàctics: elements per a la construcció d'una pedagogia crítica en Educació Física

Raúl Horacio Gómez

Prof. P.E. en Educació Física
Titular ordinari Càtedra de Didàctica de l'Educació Física
Universidad Nacional de La Plata (República Argentina)

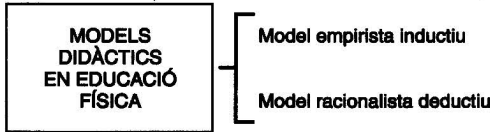
Resum

En aquest article es resumeixen els resultats d'un treball d'investigació comparativa que ha pres com a objecte d'estudi l'anàlisi dels models didàctics circulants en l'ensenyament de l'Educació Física en els països d'Amèrica Llatina en el darrer mig segle, alhora que intenta des de la reflexió crítica realitzada sobre aquests models, proposar les característiques centrals d'una pedagogia de l'Educació Física formulada des de la Teoria Crítica. Els models circulants en el període esmentat resulten agrupats per l'autor en dues grans tendències, segons les diferències crucials relatives al tractament que cada model fa

dels components del model didàctic: continguts, objectius, mitjans, organització de la classe, etc. Malgrat que la tradició de la comunitat acadèmica de l'Educació Física ha pres aquests models com a oposats, tot prioritant l'anàlisi de les seves diferències, l'article assenyala la semblança crucial que ha caracteritzat aquests models relativa al fenomen de la comunicació unidireccional que els ha caracteritzat, i la concepció de subjecte acrític i receptor que llisca en tots ells, així com la inconveniència d'aquests supòsits per a la construcció d'una pedagogia de l'Educació Física conseqüent amb postures humanistes i progressistes.

EL MODEL DIDÀCTIC

- EL SUBJECTE PSICOSOCIOMOTOR
- LES DEMANDES SOCIOHISTÒRIQUES
- LA DISCIPLINA I LA SEVA SITUACIÓ EPISTÈMICA



Gràfic 1.

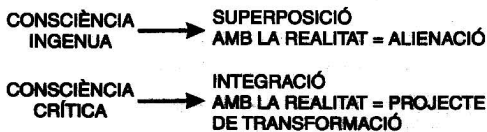
Introducció

El treball que segueix intenta resumir els aspectes centrals del procés de construcció d'un model didàctic en Educació Física en la infància respecte de:

- les premisses que sorgeixen del coneixement dels processos dinàmics intrínsecs característics del desenvolupament infantil a través dels seus successius estadis evolutius, en les àrees afectiva, cognitiva i sensoriomotriu, enteses com a aspectes d'una mateixa unitat funcional.
- les demandes que sorgeixen d'un context sociohistòric determinat, context en el qual el nen, el grup i les institucions estan insertes, determinant el nostre quefer educatiu, vigilant que aquesta inserció resulti en integració modificadora del medi i no en adaptació passiva.
- la historicitat de l'Educació Física, la seva situació epistèmica, i els problemes de legitimitat i autonomia disciplinar que la caracteritzen.

SEMBLANÇA CRUCIAL: LA COMUNICACIÓ

- ESTRUCTURA
- DIRECCIÓ
- CONTINGUT
- CONTROL
- CARÀCTER



Gràfic 2.

Amb aquesta finalitat i en aquest context, estem desenvolupant un projecte d'investigació tendent a identificar els models (1) didàctics vigents a l'Argentina, en el camp de l'Educació Física a la infància, particularment en la franja 3-9 anys. Per això dissenyem una metodologia de tipus sincrònica-asincrònica, i tractem de configurar probables casos polars representatius de diferents tendències didàctiques. Si bé l'estudi fou realitzat a l'Argentina, és evident que la situació descrita no seria diferent (encara que amb altres matisos) en els països hispanoparlants.

A tals efectes, desenvolupem una matriu de dades, en què els elements components del model didàctic eren categoritzats en variables (2) tals com:

1. Objectius
2. Continguts
3. Relacions de comunicació
4. Mitjans utilitzats
5. Formes d'organització de la classe
6. Formes d'avaluació

Cada una d'aquestes variables va ser alhora dimensionada per al seu estudi; observada i categoritzada amb una metodologia mixta qualitativa-quantitativa.

Es van prendre com a unitats d'anàlisi publicacions específiques argentines i llatinoamericanes del període de postguerra fins els anys 90, observacions de classes, actes de Trobades internacionals de Gimnàstica i actes de Congressos de l'especialitat.

Els resultats a què hem arribat ens permeten d'observar, en un intent de síntesi, dos models didàctics netament diferenciats.

**El model empirista
Historicitat**

Aquest model, que va predominar a l'Argentina des de la postguerra fins el 1970 aproximadament, va estar principalment signat per les influències rebudes de:

- el moviment esportiu anglosaxó originat en l'obra d'Arnold;

- l'escola natural austríaca;
- el mètode natural d'Hebert;
- el corrent artísticofímic vinculat a la gimnàstica moderna alemanya.

A l'Argentina, aquests corrents, en transposar-se a la pràctica de l'Educació Física a la Infància, van derivar principalment en la formalització d'una pràctica didàctica caracteritzada per:

- La presència d'uns objectius generals explicitats de tal manera que ofereixen dificultats per al seu tractament analític i a partir d'ells arribar a assolir els nivells menors. Aquests objectius, sovint, són inclusius de diversos sistemes funcionals i generen superposicions conceptuals. Exemples són: Formació Física Bàsica, Escola de la postura i el moviment, Educació del moviment, etc.

El material analitzat no presenta relacions de terme a terme entre objectius a assolir i tipus d'activitats específiques, sinó més aviat activitats globalment dirigides a objectius igualment globals com els enunciats.

- Com a continguts educatius es proposen tipus d'habilitats motores, i és notòria l'absència de referència a continguts de tipus conceptual o actitudinal. Aquests continguts apareixen organitzats en propostes de classe que responen a una lògica de "les característiques del material".

- La proposta d'activitats corre a càrrec de l'adult, qui a partir de les característiques físiques del material, i de la seva pròpia experiència personal, proposa als nens obstacles i reptes a superar, la majoria de les vegades, i subratlla els guanys individuals.

- Existeix una preocupació explícita perquè les activitats que el mestre proposa respectin determinats principis (3) que relacionen l'activitat amb el psiquisme infantil: globalitat, naturalitat, espontaneïtat, etc.

- L'observació de classes desenvolupades en el marc d'aquest model, també, suggereix dues consideracions importants:



- ◆ L'adult ocupa el centre d'atenció dels nens, més que la tasca a realitzar.
- ◆ Els exemples de processos de planejament i avaluació, així com els de teorització i transmissió d'informació sobre el model, són escassos.

A. Seybold, L. Diem, H. Schultz, G. Schmidt (4), entre d'altres, apareixen com els referents que representen una llista molt més llarga i destacada.

En altra banda (5) hem proposat considerar aquest model com empirista-inductiu, donada l'absència o debilitat d'explicitació de models teòrics explicatius i la preeminència pedagògica atorgada a l'experiència sensoriomotriu (6) acumulada per l'alumne, encara que aquesta no tingués en compte la potencialitat creadora i organitzadora.

El model racionalista

En el marc de la creixent difusió i desenvolupament de les hipòtesis sobre l'organització de l'aparell psíquic provinent de diferents camps (psicoanàlisi, psicogènesi, neuropsiquiatria, etc.), des dels anys 80 es consolida un segon model que compta entre les seves característiques principals:

- la pretensió d'organitzar i sistematitzar les situacions didàctiques a partir de l'anàlisi de l'organització funcional del nen;
- les situacions de classe s'organitzen amb l'objectiu explícit d'estimular diverses àrees de la personalitat infantil: coordinació, esquema corporal, organització espacial, etc. i consisteixen en una successió d'exercitacions en un ordre previst segons una lògica de l'organització funcional;
- el material utilitzat estava en funció del concepte de "tema".

Amb respecte al tema, poden distingir-se dues orientacions:

- una orientació biomecànica amb uns continguts-temes de classe que eren la cursa, el salt, els llançaments, etc.;

- una orientació intel·lectualista amb uns temes centrals que eren les estructures cognitivo-perceptives, en la mesura que el seu desenvolupament possibilitava certa "Educació pel moviment".

Totes dues orientacions van ser hereves de diverses influències:

- els corrents psicomotors francesos i canadencs (7) (Le Boulch, Vayer, Lapierre) alemanyes (Kiphard);
- el *motor learning* americà (8) (Cratty, Frostig).

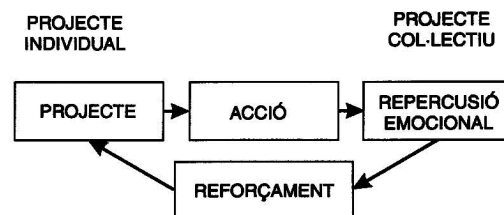
Aquesta etapa va estar caracteritzada, com es veu, per una marcada tendència racionalista-deductiva, que pretenia preveure el comportament infantil tot deduint-lo dels models teòrics de l'organització funcional, provistos per la psicologia o la biomecànica. Encara que la seva major aportació ha consistit a contribuir a difondre l'organització funcional del nen i a aprofundir la comprensió del paper que juga la corporeïtat i el moviment en aquesta organització funcional, resulta sorprenent, en alguns casos, veure com la globalitat de la conducta declamada a les introduccions dels llibres, era fragmentada en les propostes de classe.

Ambdós models didàctics, exposats aquí en forma sintètica, troben avui dia expressions pràctiques tant a la classe com a les càtedres de les universitats, i alhora constitueixen, al meu parer, un dels obstacles importants amb què es troben els intents de construcció d'una Educació Física progressista.

Amb una metodologia d'anàlisi comparativa, hem tractat de trobar semblances i diferències crucials entre els dos models. Hem presentat fins aquí, les diferències crucials i parlem per això de casos polars.

L'anàlisi de les semblances i diferències entre els models ens suggereix la hipòtesi que ambdós models representen, en realitat, més que models enfrontats, contraccions del mateix paradigma: una concepció dualista del subjecte i una representació acrítica de les relacions entre el subjecte i el seu món.

L'EXPERIÈNCIA ACTIVA DEL NEN



Gràfic 3.

En efecte els models identificats es caracteritzaven per:

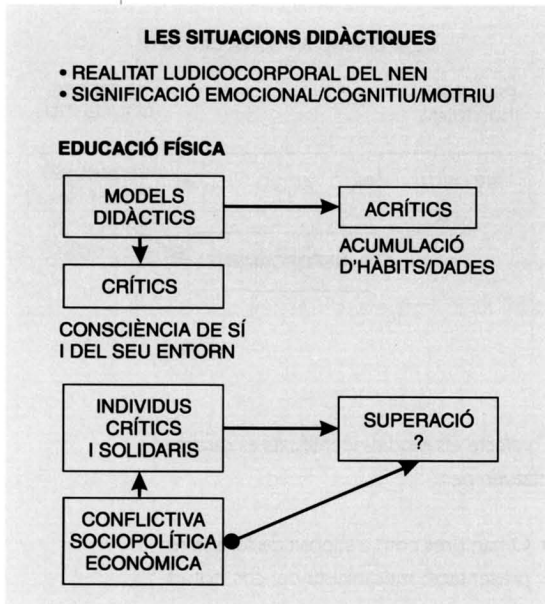
- O han pres com a supòsit de fons la representació mecanicista del cos, tot assignant-li el mer paper d'instrument i per tant atorgant a l'Educació Física un paper exclusivament funcional (en el sentit restringit del terme), lligada sobretot al desenvolupament de les capacitats motrius.
- O han subordinat i minimitzat el paper protagonista del cos i el moviment en la formació de la personalitat... a l'adquisició d'un catàleg d'exercicis d'organització de l'esquema corporal, espacial, temporal, etc., tot convertint l'Educació Física en una pràctica intel·lectualitzada en què el model tècnic del mecanicisme fou substituït per un model de nen hipotètic que respon a les normes descrites als manuals de psicologia, segons l'encertada expressió de J. Azemar (9).

Donada la hipòtesi, l'anàlisi de les semblances crucials, tanmateix, és reveladora de tot el que ens interessa per a la construcció d'un model didàctic crític que superi la fal·làcia de la cruïlla empirisme (consideració de l'espontaneïtat i naturalitat infantil) -racionalisme (preeminència de les funcions a desenvolupar).

CONTINGUTS EDUCACIÓ FÍSICA

- Objectes a construir dialogalment
- Retalls sociohistòrics
- Permeten descobrir i descobrir-se

Gràfic 4.



Gràfic 5.

En efecte, la comparació dels models sorprenia un marcat isomorfisme estructural quant a la variable *Comunicació*. Com sabem és possible dimensionar-la segons:

- Estructura i elements.
- Direcció.
- Contingut.
- Control.
- Caràcter personal o tècnic de l'emissor.

L'anàlisi d'aquestes dimensions revela que en qualsevol dels dos grans models identificats:

- l'esquema de comunicació és unidireccional. Del docent a l'alumne. L'estructura rarament reflecteix estratègies grupals i interactives de producció de coneixement, aprenentatges, etc. Està implícita una concepció del subjecte com a receptor i una concepció de l'objecte de coneixement com acabat.
- les emissions tenen un marcat biaix tècnic (biomecànic o cognitiu), o vinculat a dispositius disciplinants.
- els continguts educatius són presos com un darrer (i per tant ja constituït) objecte a aprendre.
- el control de tots els elements de la situació d'ensenyament-aprenentatge corre a

càrrec del docent (selecció de continguts/proposta d'activitat/pautes d'avaluació/principis d'organització de la classe, etcètera).

Els supòsits relacionats amb teories de l'aprenentatge i l'ensenyament posats en joc revelen una marcada preeminència de l'associacionisme, de vegades ocult darrera una fraseologia constructivista.

Elements per a la validació conceptual d'un model didàctic crític en Educació Física

Un tercer corrent intenta la construcció d'un model didàctic que tendeixi a superar la falsa antinòmia plantejada.

Característiques generals del nostre plantejament

Aquest tercer corrent pretindrà l'acreixement dels aspectes relacionals (àmbit del socioafectiu) i funcionals (àmbit del cognitiu i sensoriomotor) del nen i del jove, tot basant-se en el respecte pel moment evolutiu del nen i en la confiança de la seva capacitat per tal d'organitzar l'acció pròpia més que per la seva capacitat d'adaptar-se a prescripcions imposades de forma més o menys sofisticada.

El nen necessita aprendre a organitzar la realitat, no a copiar una realitat organitzada segons els principis de l'adult-morfisme.

Les situacions educatives tendiran aleshores a posar el subjecte en condicions d'actuar, de resoldre, de deliberar, i finalment de quedar-se amb les millors respostes que ha trobat, sigui sol, amb els seus pares o amb el seu educador.

Les funcions així exercides, ja siguin de naturalesa cognitiva o sensorio-perceptivo-motriu, tindran majors possibilitats de ser transferides, per la implicació emocional que significa la resolució satisfactòria d'una situació vital que el subjecte ha hagut d'afrontar, i per com aquest esquema d'acció utilitzat com a resposta és guardat sota la forma d'evocació en el nivell de l'afectivitat.

Organitzem els continguts de l'ensenyament en sectors de la realitat ludicocorporal

del nen, agrupats segons el tipus de motivació (10) (*al qual anomenarem essència motivacional de la situació*) que impulsa el nen a actuar i en el marc de les quals s'estableix una gamma de relacions inter-subjectives nen-nen, nen-adult, que són les veritables disparadores de l'aprenentatge humà. Només hem de recordar l'afinitat d'aquesta hipòtesi amb les actuals teories centroencefàliques del comportament (11) i el paper del conjunt limbicohipotàlemic en la integració i el reforçament emocional de la conducta.

Així, posat el nen davant una situació vital estimulant i coneixent nosaltres la seva organització funcional, tractem de construir amb ell els successius aprenentatges en el pla del corporal, l'orgànic, l'afectiu, l'intel·lectual, el motor, etc., tot intentant simultàniament el desenvolupament funcional i el relacional, i subratlla i prioritza la formulació i realització del projecte del jove, individual i col·lectiu, restituint al cos, el seu caràcter de *cos humà*. Si es tracta de provocar l'acció, la propensió a la formació d'un projecte individual o col·lectiu, aleshores l'Educació Física és una disciplina privilegiada, ja que per essència la seva pràctica pertany al domini de l'acció.

En ella, el mestre no pot enganyar-se amb la falsa adhesió de l'alumne a la tasca, ja que el simulacre d'activitat resulta més xocant que la resistència a l'activitat.

La participació està assegurada si es respecta una necessitat motivada del comportament de l'alumne: *la necessitat de moviment*.

Però des de Merleau Ponty (12), Buytendijk (13), Lorenz (14), sabem que, igual que les altres necessitats biològiques, aquesta opera "no per encàrrec", sinó que és producte de les tensions que travessen un organisme en situació.

L'anàlisi d'aquestes tensions i les motivacions derivades permet la consideració de diverses situacions significatives que constitueixen l'essència (motivacional) de la configuració posterior dels conjunts didàctics que proposem (15).

Aquestes situacions podrien resumir-se en:



- situacions en què el nen s'hagi tomat (atent a...) sobre el seu cos, tot retirant-se del seu entorn; situacions excepcionals abans dels 8 o 9 anys.
- situacions en què el nen afronta les condicions físiques del medi (natació, gimnàstica amb aparells, vida a la natural, etc.).
- situacions en què el nen afronta les accions amb un objecte en l'espai manipulatiu i que en general es lliguen al desenvolupament de la manualitat i l'asimetria funcional (deriven més tard en la gimnàstica rítmica, etc.).
- situacions en què el nen es troba mobilitzat per la interacció amb els altres (jocs amb regles, d'oposició, de cooperació, danses, etc.).

D'aquestes quatre situacions típiques d'afrontar-se l'organisme en el medi, sorgeixen més tard les diferents activitats físiques de l'adult, i es constitueixen com a pràctiques estandarditzades i com a fets de cultura (esports, dansa, aire lliure, etcètera).

El trànsit que va d'aquests comportaments d'adaptació inicials del nen al medi a la immersió del jove en el camp de la cultura física caracteritzada per l'afecció a la pràctica i el domini de les tècniques de la gimnàstica, l'atletisme, els esports col·lectius, la dansa, la vida a la natura, en relació amb les possibilitats individuals, presenta com a tret característic, l'evolució de l'aprenentatge del nen a través de tres etapes:

- Una primera etapa vinculada a l'ús d'estratègies exploratòries per part del nen davant de la situació problema plantejada, etapa signada per una activitat cortical centrada en les informacions exteroceptives i l'atenció de l'alumne en l'efecte de l'acció.
- Una segona etapa relacionada amb activitats d'elaboració individual i grupal de les respostes més eficients d'adaptació al problema, etapa en què l'activitat cortical es concentra en la regulació de l'acte i els controls propioceptius, tot capitalitzant el nen les progressives regulacions,

els correctius, i va evolucionant en l'adaptació.

- Una tercera etapa caracteritzada per l'adquisició de formes codificades de moviment molt properes en la seva forma motriu i sociomotriu a les activitats del món de l'adult, etapa en què l'atenció es va desplaçant progressivament del propi cos a les relacions del cos amb la situació ambiental, en un vaivé en què l'escorça no deixa de procurar l'afinació de la resposta.

Aquesta evolució, d'una manera general, es dona a condició de la presència de dos factors:

- el normal funcionament de les disposicions psicomotrius necessàries per a l'acció (imatge del cos, organització, espaciotemporal, estructures coordinatives, etc.)
- l'existència d'un entorn humà (grup, relació adult-nens) que provoqui actuació, representació, comunicació.

En cada tipus de situació, s'assumeix el fet que les diferents activitats possibiliten un desenvolupament proporcionat i harmònic dels diversos aspectes funcionals del comportament de l'alumne. D'aquí que s'hagi criticat el model racionalista per proposar unes activitats lligades a "la imatge del cos" o a les "habilitats motores", etc., i descompon la globalitat del comportament humà per tancar-lo en l'anàlisi atomista. Més evident resulta a l'observació fenomènica que, enfront la pluralitat de medis, *tota separació dels efectes té un caràcter il·lusori ja que les funcions psicosociomotrius no es realitzen per separat* (16).

Una llarga sèrie de treballs han destacat el paper de la motricitat com a mode de relació amb el medi i també com a manifestació de com el nen s'apropia de l'experiència sociohistòrica de l'adult.

Tanmateix, hem d'acceptar que perquè aquests processos conservin el seu caràcter actiu, i es converteixin en adaptació autònoma, les adquisicions d'índole sensoriomotriu, psicointel·lectuals o psicoafectives, que el nen realitzi per mitjà de la motricitat,

hauran de ser fruit de la seva pròpia experimentació i recerca creativa, més que de la imposició (o de la superposició, per dir-ho així), de l'aprenentatge condicionat d'algunes conductes, portades des de fora. Una proposta pedagògica que confereixi el nen el paper d'espectador del seu propi aprenentatge, és intrínsecament alienant i condueix a l'alienació del subjecte en tant superposa o juxtaposa la consciència a la realitat.

Segons Freyre (17), *la posició normal de l'home, no és només ser-hi al món, sinó amb el món*, creant, recreant i enriquint les relacions que sorgeixen del contacte entre l'home i el món natural, representades a la realitat cultural.

Dit d'una altra manera, l'home no només és capaç de captar la realitat amb una forma de consciència ingènua que guarda dades i memoritza situacions, sinó també amb una forma de consciència crítica que li permeti la comprensió (i per tant l'acció sobre ella) de la realitat.

"Allò característic de la consciència crítica és la seva integració amb la realitat mentre que el més característic de la consciència ingènua és la seva superposició amb la realitat", diu Freyre.

Aquesta actitud crítica enfront la realitat, inevitablement solidària quan és sincera, és la que permet l'individu captar els problemes essencials de la seva època i comprometre's en algun lloc de la lluita per les solucions.

Com ho ha expressat Freyre, *"si pretenem l'alliberació dels homes no podem començar per alienar-los o mantenir-los en l'alienació. L'alliberació autèntica, que és la humanització en procés, no és una cosa que s'hi diposita als homes"...* "és praxi, implica l'acció i la reflexió dels homes per a transformar el món".

L'alliberament és humanització en procés perquè respon a una vocació ontològica de l'home: SER MÉS, en el sentit de desenvolupar la seva capacitat de crear i actuar. És per això que quan se li impedeix d'exercir aquestes capacitats específicament humanes, pateix, s'aliena, es deshumanitza, *Adopta un jo que no li pertany*, segons diu Fromm (18).

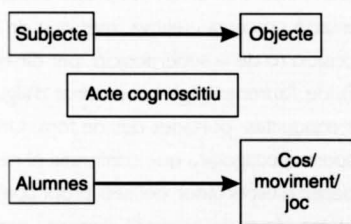


Figura 1.

No obstant això, farem notar que tal vocació ontològica de crear i actuar, només pot "desplegar-se" com a procés cap el món en la mesura en què es recolza sobre una construcció paral·lela: el descobriment de la pròpia identitat, la qual podria plantejar-se, no com un replegament, sinó com un desplegament cap endins, producte del contacte amb ell enfora, en què la consciència és consciència de si mateixa.

Una pedagogia al servei d'aquest procés d'humanització de la persona no haurà, aleshores, de consistir a l'acte de transferir o dipositar continguts de cultura (coneixements, valors, destreses), sinó a afavorir en els educands les seves facultats cognoscibles i actuants.

En aquest sentit l'objecte cognoscible per a l'Educació física i esportiva, el cos, el moviment i el joc, ja no resultaran en la nostra proposta un terme constituït de l'acte cognoscible (Vegi's fig. 1), sinó un mediatitzador de:

a) les relacions intrapsíquiques del subjecte que determinaran el grau d'harmonització progressiva de les estructures conscients i inconscients, expressades en forma evident en el nivell de desenvolupament assolit en la imatge corporal i la seva disponibilitat.

b) les relacions extrapsíquiques del subjecte cognoscent amb altres subjectes cognoscents: educadors i educands en relació dialògica (Vegi's fig. 2).

- aprenguin a ser...
- aprenguin a aprendre...
- aprenguin a fer...

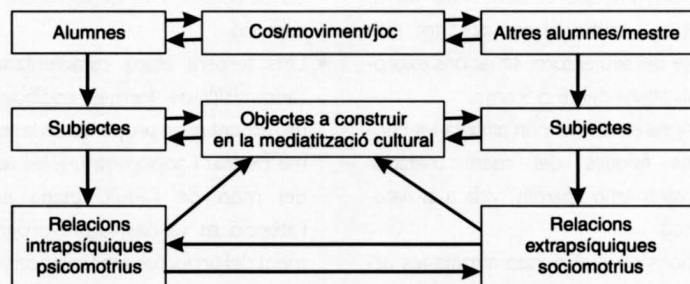


Figura 2.

En comprendre la natura dinàmica de la realitat, l'home capta aquesta i a si mateix en la seva dimensió històrica, donant lloc a l'ímpetu de transformació i recerca, acció i creativitat, al qual havíem esmentat com a vocació ontològica.

És per això que els objectius d'una educació que correspongui a un procés d'alliberament humà pretendran que els subjectes:

Un model didàctic crític de l'Educació Física, si intenta superar les concepcions estudiantils, tot prenent la realització de la perso-

na, i allora constituir-se com a mitjà de superació sociohistòrica, és a dir com a proposta humanitzant, intentés aleshores afavorir el nen, el desenvolupament d'actituds i aptituds que facilitin la seva integració a la realitat, més que la seva adaptació. Seguint novament a Freyre: "La integració resulta de la capacitat d'ajustar-se a la realitat més la de transformar-la, que s'uneix a la capacitat d'optar, la nota fonamental de la qual és la crítica".

En la mesura que l'home perd la seva capacitat d'optar, i se sotmet a prescripcions d'altri (les de l'adult en la relació adult-nen) que el minimitzen, les seves decisions ja no són pròpies perquè resulten de manaments estranys; ja no s'integra; s'acomoda, s'ajusta. Procurarem desenvolupar en el nen actituds que tendeixin a la integració creadora i transformadora, tenint com a premisses bàsiques de la proposta didàctica:

- el respecte per l'experiència activa i la iniciativa del nen, que es manifesten en l'organització del projecte infantil individual i col·lectiu davant de les situacions plantejades.
- la consideració dels continguts de l'ensenyament, com a factors mediatitzadors de la relació dialògica, adult-nen-altres nens, i amb aquest pretext tots aprenen a entaular relacions crítiques amb el món i amb ell mateix, a descobrir i a descobrir-se.
- el plantejament de situacions que corresponen a les potencialitats d'acció del nen, als seus interessos i a les seves necessitats col·lectives, entenent tals situacions com a fenòmens d'espai vital, en el sentit que donés a aquesta expressió.



Si considerem l'educació un acte polític que tendeix a emancipar l'home d'una condició existencial injusta, tot elevant-lo cap a formes de vida més plenament humanes, es torna imperatiu forjar i desenvolupar polítiques educatives i projectes pedagògics cap a la formació d'individus crítics, solidaris i amb un alt esperit col·lectiu.

Si tractem d'estendre aquesta línia de pensament, no entendrem l'educació en general i l'educació física en particular, com el procés que tendeix a l'acumulació superposada d'hàbits i dades, o tal com s'ha dit, a la implantació del major nombre possible de fets en el major nombre possible de nens, sinó més aviat al procés que tendeix a formar persones idèntiques a si mateix, capaces de viure d'una manera que les expressi, conscients críticament de si i del seu entorn.

Aquestes són les persones que, tot aprenent a forjar, reconèixer i defensar el seu

propi projecte, poden fer el mateix amb un projecte comunitari.

Notes

- (1) Model, pres com a diagrama formal que poseeix certa estructura que es tracta de comprendre.
- (2) G. SACRISTÁN, *Teoría de la Enseñanza y desarrollo del currículo*.
- (3) La cursiva és meva.
- (4) A. SEYBOLD, *Principios pedagógicos de la Educación Física*; L. DIEM, *Quién es capaz de...?*; H. SCHULTS, *Matrogimnasia y Educación Física Infantil*; G. SCHMIDT, *Gimnasia Natural y Recreación*.
- (5) Raúl H. GÓMEZ, *Criterios para seleccionar y organizar Contenidos Básicos Comunes en Educación Física*. Antología, Ministerio d'Educació de la República Argentina, 1994.
- (6) "...el nen salta, corre, llança... és una bona classe"... L. DIEM, *Deporte en la Infancia*, Ed. Kiné.
- (7) J. LE BOULCH, *La Educación por el movimiento en la Edad escolar...* P. VAYER, *El niño frente al mundo*.
- (8) B. CRATTY, *El desarrollo perceptivo y motor del niño*; FROSTIG, *Desarrollo perceptivo motor da crianza*.
- (9) G. AZEMAR, *El niño y la actividad física*.
- (10) R. GÓMEZ, *Propuestas para seleccionar y organizar contenidos escolares*. Antología, Ministerio d'Educació de la República Argentina.
- (11) R. RIGAL, *Motricidad humana*.
- (12) M. MERLAEU PONTY, *La estructura del comportamiento*.
- (13) H. BUYTENDIJK, *Movimientos y actitudes*.
- (14) K. LORENZ, *Sobre la agresión*.
- (15) Seguint parcialment a G. AZEMAR, o.c.
- (16) G. AZEMAR, o.c.
- (17) P. FREYRE, *La Educación como práctica de la libertad*.
- (18) E. FROMM, *El miedo a la libertad*.