



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

**Lliçó Magistral
pronunciada en el
Solemne Acte
d'Obertura de
Curs Acadèmic
2017-2018**

València, 17 de setembre de 2018

**Els discursos sobre les funcions
de l'educació física escolar
Continuïtats, discontinuïtats i reptes**

Lliçó magistral llegida en el solemne acte
d'obertura del curs 2018-2019

José Devís Devís

2018

VNIVERSITAT
E VALÈNCIA



Aquesta publicació no pot ser reproduïda, ni totalment ni parcialment, ni enregistrada en, o transmesa per, un sistema de recuperació d'informació, en cap forma ni per cap mitjà, sia fotomecànic, fotoquímic, electrònic, per fotocòpia o per qualsevol altre, sense el permís previ de l'editorial.

© *Del text*: José Devís Devís, 2018

© *D'aquesta edició*: Universitat de València, 2018

Fotocomposició i maquetació: Publicacions de la Universitat de València

ISBN: 978-84-9134-286-1

Dipòsit legal: V-2135-2018

Impressió: ByPrint

*A totes les persones que em van ajudar
i encara m'ajuden a aprendre*



Índex

- 11 INTRODUCCIÓ
- 13 L'EDUCACIÓ FÍSICA I LES FUNCIONS EN PERSPECTIVA HISTÒRICA
- 22 LES FUNCIONS EN LES PRINCIPALS APROXIMACIONS TEÒRIQUES DE L'EDUCACIÓ FÍSICA
- L'«educació del físic» i la funció utilitària**
- L'«educació a través del físic» i la funció socialitzadora**
- L'«educació sobre, a través i en moviment» i la funció instrumental i intrínseca**
- L'educació postracionalista i les funcions parcials i globals**
- La funció cultural*
- La funció hedonista*
- La funció d'alfabetització física*
- 55 LES FUNCIONS DE L'EDUCACIÓ FÍSICA EN L'ACTUALITAT: MOMENT DE COMPLEXITAT
- Les continuïtats de les funcions pre- i postracionalistes**
- El doble sentit del coneixement pràctic*
- L'estructura teòrica de l'«educació sobre, a través i en moviment»*
- Les discontinuïtats derivades de la revisió de les funcions**
- La reconstrucció del coneixement*
- La redistribució i el reconeixement de la diversitat*
- 64 ALGUNS REPTES COM A REFLEXIÓ FINAL

Excma. i Mgfca. Rectora de la Universitat de València,
Excmes. i Il·lmes. autoritats,
Col·legues, amigues i amics de la Universitat de València,

INTRODUCCIÓ

És per a mi un honor pronunciar la lliçó magistral de l'obertura del curs 2018-2019 de la Universitat de València al singular espai del Paranimf d'aquesta institució que aprecie, valore i en la qual he desenvolupat la meua trajectòria universitària. Per això estic molt agraït a l'equip deganal anterior de la Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport que em va proposar per a aquesta labor. A més és un privilegi i una oportunitat referir-me als discursos teòrics sobre les funcions de l'educació física escolar en aquest entorn acadèmic. Si bé és un tema clàssic, adequat per a aquest tipus d'actes, no per això deixa de ser una qüestió important i d'actualitat. L'educació física és avui, encara, l'única assignatura del currículum escolar que s'ocupa del moviment corporal, una característica antropològica bàsica de l'ésser humà, que pot contribuir al benestar de totes les persones, a construir identitats i a portar una vida plena.

Una vegada dit això, iniciaré la lliçó amb un exercici d'imaginació que recull el meu col·lega David Kirk en el seu llibre *Physical education futures*¹ quan diu:

Imaginem-nos que d'ací a 20 anys tots els programes d'educació física es troben en una vall de desesperació..., que la majoria han estat eliminats de les escoles perquè suspenen en les proves d'acreditació i l'alumnat no aprèn res d'educació física... Ara imaginem-nos que d'ací a 20 anys l'educació física és el centre de l'escola. Cada xiquet i cada xiqueta rep diàriament una

1. Kirk, D. *Physical education futures*. Routledge, London, 2010. (a)

classe de qualitat impartida per professorat especialista i l'activitat física té una importància cabdal tant per a l'alumnat com per al professorat i les famílies... Qualsevol dels dos futurs és possible.²

Aquest exercici d'imaginació ens interpel·la directament com a professionals de l'educació física i evidencia que el futur depèn, en gran manera, del que fem ara. No podem eludir la responsabilitat que tenim, no solament de fer bé la nostra feina, sinó que aquesta feina es duga a terme tan bé com siga possible. D'acord amb Adela Cortina,³ no n'hi ha prou de tenir la intenció de fer el bé sinó que l'activitat professional ben feta s'esdevinga efectivament. En el cas de la nostra activitat universitària, fer bé la nostra feina també consisteix a oferir bones raons o justificacions de l'educació física i analitzar l'evolució de les funcions socials i educatives que van renegociant-se entre el professorat, altres agents i la societat en conjunt al llarg del seu esdevenir històric.

Actualment, l'educació física és una assignatura del sistema educatiu que hem heretat de generacions anteriors, per això pot fer la impressió que sempre va formar part del currículum escolar i no necessita cap justificació. Però aquesta construcció social anomenada «educació física» no sempre va existir ni va formar part del sistema educatiu com la coneixem avui dia. El seu procés d'institucionalització ha resultat ser llarg i ha estat i està subjecte a fluctuacions derivades dels canviants contextos socials i històrics en què s'ha desenvolupat. L'educació física, les pràctiques físiques pertinents a la professió i les justificacions sobre els seus valors socials i educatius, és a dir, les seues funcions, no són exactament el final d'un progrés gradual d'acumulació d'idees, pràctiques i sabers. Més aviat es tracta del resultat de continuïtats i discontinuïtats entre el passat i el present, com els presentaré al llarg d'aquesta lliçó. Per tant, les justificacions continuen sent fonamentals, ja que els seus arguments i explicacions donen sentit a l'ensenyament, pretenen influir o canviar algun comportament, creença

2. Sanders, S. i McCrum, D. «Peaks of excellence, valleys of despair»: What is the future of physical education?, *Teaching Elementary Physical Education*, January, 1999, p. 3-4.

3. Cortina, A. Universalizar la aristocracia. Por una ética de las profesiones. *Claves de Razón Práctica*, 75, 1997, 46-52.

o coneixement i, en última instància, busquen millorar la pràctica docent en cada moment històric. A més compleixen un inevitable paper orientador i avaluador perquè s'emeten sobre el supòsit del que és considerat valuós o no, positiu o negatiu, i permeten la deliberació davant possibles opcions.

De bon començament, l'educació física ha anat identificant les pràctiques i els problemes socials pertinents a la professió, al voltant dels quals s'han conformat les metes o missions que la caracteritzen com a servei social. Però, per evitar convertir-la en una «veritat autoevident» i que acabe sotmesa a l'atzar dels discursos justificatius socialment dominants, continua sent necessari argumentar sobre el sentit de la seua existència. És més, si no es pogueren justificar les assignatures del currículum escolar, seria immoral continuar impartint-les a l'escola. Per això seria desitjable que totes les assignatures ho feren amb alguna freqüència.

Finalment, les justificacions també serveixen per actualitzar i ajustar les missions i objectius professionals als canvis socials i a les necessitats derivades d'aquests canvis. Això exigeix que, des del professorat, la formació del professorat i també la ciutadania en conjunt, estiguem atents als canvis, les justificacions i les noves pràctiques socials que conferisquen sentit i legitimitat social a l'educació física escolar.

L'EDUCACIÓ FÍSICA I LES FUNCIONS EN PERSPECTIVA HISTÒRICA

L'educació de masses és un dels ideals de les societats modernes que van començar a difondre els pensadors il·lustrats durant el segle XVIII. El moviment il·lustrat veia en l'educació la capacitat de construir persones des de la cultura, de dotar-les d'identitat, de desenvolupar la seua racionalitat i de convertir-les en ciutadans madurs, lliures i autònoms que contribuïren al progrés social. Però l'adveniment de l'educació de masses també va anar molt lligat a les necessitats creades pel procés d'industrialització i l'economia política dels il·lustrats que relacionaven «població, feina i riquesa».⁴

4. Álvarez Uría, F. La Ilustración y su sombra. Dominación cultural y pedagogía social en la España del Siglo de las Luces, *Revista de Educación*, núm. extraordinari, 1988, 345-372; Gimeno,

Les noves tasques industrials no solament necessitaven disposar de mà d'obra qualificada sinó també d'unes noves condicions del context social del treball. Exigia, per exemple, que s'ensenyara als nous treballadors com realitzar les tasques laborals, però sense entorpir la producció, i això exigia un context diferent que no interferira en aquesta producció. És a dir, per transmetre els coneixements i les habilitats a la nova força del treball que representaven les generacions més joves, va ser necessari crear un context de reproducció (l'escola) separat del context de producció (la fàbrica). Va ser llavors que allò que havia d'aprendre el nou ciutadà i ciutadana, i la forma d'ensenyar-li-ho, van deixar de ser preocupacions de grups privilegiats i es van convertir en problemes que afectaven les masses. Els nous coneixements i les estratègies de transmissió—com ara la instrucció simultània en els contextos de reproducció—finalment van institucionalitzar el currículum obligatori i l'escola.⁵ Les condicions socioculturals per a aquest canvi van arribar de la mà del procés d'urbanització, l'especialització del treball, el naturalisme rousseauià i la creença en la utilitat pública de l'educació. D'aquesta manera, a l'escola i al currículum se'ls van assignar funcions derivades de les necessitats socials i laborals que exigia la industrialització i dels ideals culturals i educatius de la Il·lustració.

L'educació física també es va convertir en un servei social quan va transcendir el seu significat inicial de criança física, limitat a l'àmbit privat i a la responsabilitat de la família. Aquest significat originari, lligat als manuals de medicina domèstica de l'Europa del final del segle XVIII, es referia a les cures higièniques, la vestimenta, l'alimentació, l'exercici físic, les diversions i el règim de vida de la infància i la joventut.⁶ Però l'economia política de l'època de formar ciutadans dòcils i productius, recolzada en la millora de la salut i la fortalesa de les noves generacions,⁷ exigia anar més enllà de l'àmbit domèstic. Per això, l'educació de masses es va convertir en centre d'atenció dels projectes il·lustrats,

J. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata, Madrid, 2000.

5. Lundgren, L. P. *Teoría del currículum y escolarización*, Morata, Madrid, 1992.

6. Bolufer, M. «Ciencia de la salud» i «Ciencia de las costumbres»: Higienismo y educación en el siglo XVIII. *Areas. Revista de Ciencias Sociales*, 20, 2002, 25-50.

7. Varela, Julia. La educación ilustrada o como fabricar sujetos dóciles y útiles. *Revista de Educación*, núm. extraordinari, 1988, 245-274.

la qual cosa va propiciar el nou enfocament de l'educació física al voltant de les pràctiques físiques recreatives més que en les cures de la higiene privada. És a dir, la professió de l'educació física escolar es va crear al voltant de parts de l'activitat humana que es van anar incorporant al llarg del temps com ara la gimnàstica, els jocs, els entreteniments físics, la dansa, les activitats físiques a l'aire lliure i els esports. Eren pràctiques socials que formaven part de la cultura popular de les societats preindustrials, però van sofrir un llarg i complex procés de racionalització i civilització. És a dir, un procés caracteritzat pel control que l'ésser humà exerceix sobre la naturalesa i sobre els seus propis impulsos animals.⁸

Aquest canvi en l'educació física ja s'observa, en el context espanyol, en alguns dels primers escrits dels il·lustrats com les *Cartas del conde de Cabarrús al señor D. Melchor de Jovellanos*, del 1792. En aquestes s'advoca per una educació física, moral i intel·lectual, posant l'èmfasi en certes activitats físiques més que en les cures higièniques de vestimenta i alimentació de la criança física. D'acord amb les *Cartas*, la passejada, la carrera, la natació i la lluita, no solament proporcionarien beneficis saludables, sinó que també millorarien els sentits mitjançant l'apreciació de les distàncies, els pesos i les mesures, a més d'un cert rerefons moral perquè evitaven l'ociositat de la població.⁹ Però aquest canvi en el significat de l'educació física s'observa especialment en l'evolució del pensament pedagògic de Gaspar Melchor de Jovellanos, en comparar les seues primeres i últimes obres. De la criança física de les primeres publicacions, lligada als assumptes particulars i a la família, passa a l'«educació pública física». En les *Bases para la formación de un plan general de instrucción pública*, del 1809, podem llegir:

El objeto de la educacion pública física se cifra en tres objetos: esto es, en mejorar la fuerza, la agilidad y la destreza de los ciudadanos... La enseñanza y ejercicios de esta educacion se pueden reducir á las acciones naturales y

8. Vegeu Elias, N. *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1989; Elias, N. i Dunning, E. *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1992.

9. Vegeu Park, R. The «Enlightenment» in Spain: expressed concern for physical education in Spanish educational thought, 1765-1810. *Canadian Journal of History of Sport and Physical Education*, IX (2), 1978, 1-19; Varela, Julia, *op. cit.*

comunes del hombre [sic], como andar, correr y trepar; mover, levantar y arrojar cuerpos pesados; huir, perseguir, forcejear, luchar, y cuanto conduce á soltar los miembros de los muchachos, desenvolver todo su vigor, y dar á cada uno de sus movimientos y acciones toda la fuerza, agilidad y destreza que convenga a su objeto, por medio de una buena direccion. Aun el buen uso y aplicación de los sentidos se puede perfeccionar en esta educacion, ejercitando a los muchachos en discernir por la vista y el oido los objetos y sonidos á grandes distancias, ó bien de cerca, por solo el sabor, el olor y el tacto: cosa que en el uso de la vida es de mayor provecho de lo que comúnmente se cree.¹⁰

Jovellanos també assenyala a les *Bases* que una sèrie de jocs i exercicis, dins una espècie d'organització competitiva, és un bon complement per a l'ensenyament de l'educació física pública, tal com expressa aquesta cita:

establecer por todo el reino juegos y ejercicios públicos... los cuales tenidos a presencia de las justicias... y animados con algunos premios de mas honor que interés, harán necesariamente que el fruto de la educacion [física] pública sea más seguro y colmado¹¹

Com podem observar, es tracta d'un plantejament certament sorprenent per a l'Espanya del 1809, ja que recorda els jocs esportius dels col·legis anglesos al començament del segle XIX. Això sembla indicar la influència de la cultura anglesa en el pensament de Jovellanos, si més no pel que fa a l'educació física i els jocs, un dels pocs espanyols que coneixia l'anglès i tenia contacte amb intel·lectuals anglesos.¹²

10. Piernavieja, M. La educación física en España (Antecedentes histórico-legales). *Citius, Altius, Fortius*, tom IV, fascicle 1, 1962, p. 13-14. (a)

11. Vegeu Piernavieja, *op. cit.* (a), p.17.

12. Jovellanos va mantenir correspondència amb el cònsol anglès a Espanya, Alexander Jardine, i amb lord Holland. Vegeu Helman, E. *Jovellanos y Goya*. Taurus, Madrid, 1970; Álvarez-Valdés, M. *Jovellanos: vida y pensamiento*. Nobel, Oviedo, 2012. També s'han trobat a la seua biblioteca personal gasetes angleses de la darrera del segle XVIII, com el *Craftsman*, i gran quantitat de llibres anglesos. Vegeu Varela, Javier, *Jovellanos*. Alianza, Madrid, 1988.

No obstant això, aquestes idees i projectes pedagògics dels il·lustrats espanyols van tenir dificultats per portar-se a la pràctica i convertir-se en realitat en molts casos. L'afebliment que va sofrir l'educació durant el regnat absolutista de Ferran VII també va arribar a l'educació física, entre altres coses perquè havien nascut a l'empena de les idees del període liberal anterior. El seu lloc va ser reemplaçat per la gimnàstica,¹³ especialment la militar i acrobàtica, que va tenir un paper rellevant durant un bel·licós segle XIX. Aquest terme i les seues pràctiques eren mes coneguts i tenien un major recorregut històric que el terme modern d'*educació física*.¹⁴ De fet, la seua primera introducció a les escoles espanyoles va tenir lloc al començament d'aquest segle en el context d'un dels pocs projectes il·lustrats que es va materialitzar en la pràctica, el Real Instituto Militar Pestalozziano. Encara que aquest centre va començar amb el nom de Real Escuela Pestalozziana, el 4 de novembre de 1806, ben prompte va adquirir un caràcter militar de la mà de l'oficial il·lustrat Francesc Amorós i Ondeano, secretari personal de Manuel Godoy. Precisament, els exercicis

13. Encara que sinònims, en espanyol el terme *gymnasia* sembla haver desplaçat, en l'ús, el primigeni de *gimnástica*. El terme antic de *gimnástica* al·ludeix de forma àmplia a exercicis i moviments diversos, mentre que el modern terme de *gymnasia* es refereix estrictament a l'esport realitzat amb aparells. Per a un estudi del terme *gimnástica*, vegeu Mehl, E. Sobre la historia del concepto gimnástica. *Citius, Altius, Fortius*, tom IV, 1962, 161-201.

14. En el Renaixement van proliferar els tractats d'educació de prínceps on es recollien algunes normes en relació amb l'exercici físic o la gimnàstica. Així mateix, hem de remarcar la publicació del primer tractat dedicat especialment a les relacions entre l'exercici físic i la salut del metge de Jaén Cristóbal Méndez, del 1553, *Libro del exercicio corporal, y de fus prouechos*, i el de Gerónimo Mercurial, del 1569, *Artis gymnasticae apud antiquos celeberrimae nostris temporis ignoratae*. Aquesta última obra, que usa especialment el terme *gimnástica*, va tenir una gran repercussió a Occident i era coneguda pels il·lustrats espanyols. Es van fer vuit edicions de l'original en llatí, l'última de les quals del 1937. Vegeu Piernavieja, M. Introducció a Mercurial, «De arte gymnastica». *Citius, Altius, Fortius*, t. XI-XII, 1969-70, 5-42 (b). L'obra de Mercurial divideix la *gimnástica* en mèdica, militar i atlètica o viciosa. Per a Mercurial, la veritable *gimnástica* és la mèdica, ja que és la que es preocupa de la salut, i la divideix en saltatòria i palèstrica; la primera comprèn la cubística o dels exercicis acrobàtics, l'esferística o dels jocs de pilota i l'orquestrica o del ball i altres moviments; la segona també és coneguda amb el nom de *luctatòria* i comprèn les lluites. Vegeu Mercurial, G. Arte jimnástico-médico. *Citius, Altius, Fortius*, t. XI-XII, 1969-70, 43-3 48.

gimnàstics militars i acrobàtics que va introduir Amorós van contribuir a donar aquest aire militar ja que, a més de ciutadans sans, també havien de formar bons defensors de la pàtria.¹⁵

Encara que l'Institut va assolir ben prompte un gran prestigi com a experiència de regeneració educativa, finalment va tancar les portes dos anys després i va clausurar les obres de Pestalozzi que des de la impremta reial es pensaven publicar. Precisament va ser Godoy, principal valedor de l'inici d'aquesta experiència, qui en va ordenar el tancament, el 13 de gener de 1808.¹⁶ Es pot suposar que els assistents a l'Institut com a *deixebles observadors*, és a dir, mestres de primer ensenyament i altres persones que es van formar en el mètode pestalozzià mentre va durar l'assaig educatiu, es van veure influïts pels ensenyaments gimnàstics que van rebre. Però la influència de la gimnàstica amorosiana a Espanya sembla haver estat posterior, quan després de ser deportat com a afrancesat va desenvolupar el seu sistema gimnàstic a França.¹⁷ En

15. Per conèixer detalls de la creació i del canvi de Real Escuela Pestalozziana a Real Instituto Militar Pestalozziano, així com del paper dels seus directors, Francisco Voitel, oficial suís a les ordres de la corona espanyola, i l'oficial valencià Francesc Amorós, vegeu Blanco y Sánchez, R. *Pestalozzi, su vida y sus obras. Pestalozzi en España*. Imprenta de la Revista de Archivos, Madrid, 1909; Morf, H. *Pestalozzi en España. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t.XI, 1887, 20-22; 52-54; 86-89; 115-122; 193-195; Morf, H. *Pestalozzi en España*. Museo Pedagógico Nacional. J. Cosano, Madrid, 1928; Fernández Sirvent, R. *Biografía de Francisco Amorós y Ondeano (1770-1848)*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante, 2017 (a).

16. Entre les diverses raons que van poder influir en el tancament del Real Instituto Militar Pestalozziano hi ha els problemes interns entre Amorós i el professorat, la pèrdua d'interès de Godoy per aquesta empresa educativa, el descontentament creat amb la seua política i la imminent invasió de les tropes napoleòniques. Vegeu Park, *op. cit.* També s'han assenyalat les intrigues del mateix Godoy sobre l'Institut i la prudència política en un moment d'enrenou social. Vegeu Fernández Sirvent, R. Aproximación a la obra educativa de un afrancesado: el coronel Francisco Amorós y Ondeano. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 1, 2002, 5-40 (b).

17. Francesc Amorós i Ondeano (1770-1848) és conegut com el creador del mètode francès de gimnàstica, ja que va desenvolupar la major activitat intel·lectual i pedagògica a França, encara que l'inici dels seus treballs pedagògics i gimnàstics se situen a Espanya. La seua obra principal va ser *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale*, del 1830. La influència d'Amorós en la gimnàstica i l'educació física espanyola continua sent un tema obert a discussió en la recerca històrica. S'ha dit que el seu treball iniciat al Real Instituto Militar Pestalozziano va deixar una gran influència

tot cas, malgrat el protagonisme del terme *gimnàstica* durant tot el segle XIX, podria ser considerat com a equivalent del terme *educació física*. Això es pot apreciar en el discurs que el mateix Amorós va pronunciar el 1807 amb motiu de la presentació de l'escut d'armes del Real Instituto Militar Pestalozziano, tal com es recull a continuació:

Consiguiente á este principio y á la prevision con que ordena todo lo que puede contribuir á proporcionarnos una educación completa, ha dispuesto nuestro respetable Protector [Godoy, Príncipe de la Paz] que se reunan los egercicios de la Gimnástica Militar á los intelectuales del sistema Pestalozziano, y que alternándolos, segun convenga, se os proporcionen nuevos placeres á la par de nuevas instrucciones, para que se llenen sus sábios y admirables fines. Vereis por la primera vez un curso de educación física, que no se habia practicado todavía en esta Corte.¹⁸

La gimnàstica militar i acrobàtica va ser pràcticament dominant durant tot el segle XIX i finalment es va incloure com a assignatura en el sistema escolar espanyol després d'un llarg procés de temptatives. Al final d'aquest segle, els ensenyaments

a Espanya. Vegeu Piernavieja, *op. cit.* (a), p. 20. També que la seua influència es va produir a través de les màquines i dels aparells gimnàstics que Amorós va desenvolupar a França. Vegeu Hernández Vázquez, J. L. Los aparatos de Amorós y su influencia en la gimnástica española del siglo XIX. Dins *Seminario Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas*, Instituto Nacional de Educación Física, 1990, 29-63. En un altre cas s'ha assenyalat que era «quasi un desconegut» a Espanya. Vegeu Lagardera, F. *Una interpretación de la cultura deportiva en torno a los orígenes del deporte contemporáneo en Cataluña*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona, 1990, p. 128. Altres es mantenen prudents en les seues interpretacions sobre aquest tema per la persecució i la proscripció que van sofrir les idees il·lustrades i les seues experiències pedagògiques amb el retorn a l'absolutisme de Ferran VII. Vegeu Martínez Gorroño, M. E. i Hernández Álvarez, J. L. Los primeros exilios contemporáneos y el origen de la escuela hispano-francesa de gimnástica. *Migraciones y Exilios*, 7, 2006, 137-156. Finalment, s'ha assenyalat que Amorós va ser més recordat a Espanya que seguit en les seues idees i pràctiques pedagògiques. Vegeu Torredadella, X. *Gimnástica y educación física en la sociedad española de la primera mitad del siglo XIX*. Edicions de la Universitat de Lleida, Lleida, 2013.

18. Vegeu *Noticia de las providencias tomadas por el gobierno para observar el nuevo método de la enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi, y de los progresos que ha hecho el establecimiento formado en Madrid con este obgeto, desde su origen hasta principio del año de 1807*. Imprenta Real, Madrid, 1807, p. 104.

que s'impartien a l'Escola Central de Professors i Professores de Gimnàstica (1887-1892)¹⁹ encara mostraven la influència militar i acrobàtica. Precisament, l'últim director d'aquesta escola, el metge Alejandro San Martín, va fer una defensa del sistema amorosià de gimnàstica.²⁰ A més, l'anàlisi del programa de l'Escola que va fer Miguel Piernaveja ho indicava així:

El programa de la Escuela, que también está incluido entre los *Documentos* que siguen, es una palmaria prueba de la tendencia atlético-militar de la educación física del siglo XIX. Los teóricos de entonces estaban notablemente influidos por el método amorosiano, fenómeno muy justificado y explicable. Abundan los ejercicios de fuerza y semi-acrobáticos ...²¹

No obstant això, per aquella època ja comencen a proliferar les crítiques a aquesta gimnàstica, provinent de diferents fronts. La crítica de Manuel Bartolomé Cossío a la introducció dels exercicis militars i els batallons escolars a l'escola representava la posició de la pedagogia liberal de la Institución Libre de Enseñanza (ILE).²² Si es jutja pels seus comentaris, Cossío semblava fins i

19. Sobre els antecedents, la creació i els programes de l'Escola Central de Professors i Professores de Gimnàstica es pot consultar: Piernaveja *op. cit.* (a); Fernández Nares, S. *La educación física en el sistema educativo español: la formación del profesorado*. Universidad de Granada, Granada, 1993; Pastor, J. L. *El espacio profesional de la educación física en España: génesis y formación (1883-1961)*. Universidad de Alcalá de Henares, Alcalá de Henares, 1997. Per conèixer els detalls que van tenir lloc durant la seua curta vida i la seua connexió amb la situació històrica i professional del moment, vegeu Martínez Navarro, A. Datos para la historia de una iniciativa fallida: la Escuela Central de Gimnástica. *Historia de la Educación*, vol. XIV-XV, 1995-1996, 125-149 (a).

20. San Martín, A. *Notas sobre educación física*, t. XVII, 1893, 202-209, 225-233, 297-303.

21. Piernaveja, *op. cit.* (a), p. 41.

22. La Institución Libre de Enseñanza (ILE) ha estat considerada com «la més vasta obstinació cultural de què va ser capaç la burgesia liberal enfrontada durant més de mig segle al bloc oligàrquic». Vegeu Tuñón de Lara, M. Reflexiones históricas sobre un proyecto cultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 22, octubre, 1976, p. 23. Encara que de fonaments filosòfics krausistes, l'ILE tenia una clara influència anglosaxona en tot el que es refereix a l'educació física que s'observa, especialment, pel suport als jocs i esports, així com a les colònies escolars i altres activitats a l'aire lliure. Vegeu Sant Martín, A. De los juegos corporales más convenientes en España. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. XIII, 1889, 257-262, 273-275, 289-292; Gurriarán, R. *Aportación de la ILE a la educación física del siglo XX*. INEF, Madrid, 1996; López Serra, F. *Historia de la educación*

tot alinear-se amb els pedagogs moderns que s'oposaven a la gimnàstica i es manifestaven a favor dels jocs:

Así, pues, no sólo hay reaccion entre los pedagogos modernos contra los ejercicios militares (el Congreso pedagógico de París de 1887 se ha pronunciado contra ellos), sino contra la misma gimnasia, y en favor del juego libre, en que el espíritu se interesa y toma una parte tan grande como el cuerpo y más viva que en aquella.²³

Aquesta crítica pedagògica va coincidir, en part, amb els interessos d'alguns higienistes que veien en els jocs i els esports grans beneficis per a la salut dels ciutadans. Però la gran beneficiada d'aquest moviment higienista²⁴ al final del segle XIX i el principi del XX va ser la gimnàstica sueca, pels seus potencials valors terapèutics, que va arribar a una posició pràcticament hegemònica a tot Europa. Es tractava d'una concepció ortopèdica basada en la postura i la mobilitat articular. S'aplicava a grans grups d'estudiants amb estratègies metodològiques equivalents a la instrucció simultània desenvolupada a les aules, és a dir, les taules gimnàstiques sueques. Aquest tipus d'estratègia semblava una bona solució per a l'educació física de masses, ja que cada vegada era major el

física. *La Institución Libre de Enseñanza*. Gymnos, Madrid, 1998; Payá, A. Joc corporal, esport i educació física a l'ideari pedagògic de la Institución Libre de Enseñanza. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 7, 2004, 117-133; Martínez-Gorroño, M. E. i Hernández-Álvarez, J. L. La Institución Libre de Enseñanza y Pierre de Coubertin: la educación física para una formación en libertad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14 (54), 2014, 243-263.

23. Cossío, M. B. Contra la introducción de los ejercicios y batallones escolares en la escuela. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, tom XII, 1888, p. 146.

24. El moviment higienista defensava el dret de les comunitats urbanes a unes condicions de vida millors i reclamava la necessitat de racionalitzar i fer més digna la vida en aquests entorns (insalubres, plens de vicis i perills immorals). El segle XIX va ser el de la higiene, que era considerada com el fonament de la força de les nacions, reconeixent un gran paper a l'escola en la consecució d'aquest objectiu. Vegeu Cañellas, C. i Torán, R. Escuela y sanidad: el movimiento higienista. *Cuadernos de Pedagogía*, 4, 1975, 35-37; Grangel, M. *Pedro Felipe Monlau y la Higiene española del siglo XIX*, Cátedra de Historia de la Medicina, Universidad de Salamanca, Salamanca, 1983.

nombre d'infants en edat d'anar a escola, especialment a les ciutats.²⁵ Tot i els avanços en l'ensenyament, la introducció d'elements expressius i els vincles amb la dansa moderna produïts a l'Europa central,²⁶ la gimnàstica a Espanya va continuar sent principalment analítica i de caire militar fins a l'època oberturista del desenvolupisme. Recordem que, durant el franquisme, l'educació física escolar va estar sota el control dels òrgans ideològics del règim dictatorial.²⁷ Des de la dècada del 1960, l'educació física va començar a confluïr amb les tendències internacionals vigents, seguint rumbos similars a la d'altres països europeus.

LES FUNCIONS EN LES PRINCIPALS APROXIMACIONS TEÒRIQUES DE L'EDUCACIÓ FÍSICA

Al llarg de l'apartat anterior hem pogut apreciar algunes justificacions de l'educació física atenent diverses funcions com ara la salut, l'ociositat, la productivitat, la disciplina o la defensa de la pàtria. Van ser esgrimides per *gimnasiarques* i reformadors socials procedents de diversos camps com ara la medicina, l'exèrcit, la pedagogia o la premsa, que van justificar amb diverses raons la professió de l'educació física escolar. Totes eren justificacions puntuals, en gran manera vinculades a creences o interessos particulars, que van anar

25. McIntosh, P.C. Therapeutic exercise in Scandinavia. En P. C. McIntosh, J. G. Dixon, A. D. Munrow i R. E. Willett (eds.) *Landmarks in the History of Physical Education*, (Revised edition), Routledge and K.P., Londres, 1981, p. 85-111.

26. Durant el primer terç del segle xx, a Europa va anar creixent un moviment de reacció contra la gimnàstica, entre altres raons, per les discrepàncies aparegudes dins i entre les diferents escoles gimnàstiques, les crítiques a la rigidesa de la gimnàstica analítica, acrobàtica i militarista, el creixent interès científicomèdic per l'estudi de la gimnàstica, la influència del ballet i de la dansa moderna, així com l'espectacular popularitat de l'esport. Vegeu Langlade, A. i Rey, N. *Teoría general de la gimnasia*. Stadium, Buenos Aires, 1970.

27. La Llei de 6 de desembre de 1940 creava el Frente de Juventudes i entre les seues funcions hi havia la iniciació política i l'educació física i esportiva (art. 7è i 8è). Vegeu Cámara, G. *Nacional-Catolicismo y escuela: la socialización política del franquismo 1936-1951*. Hesperia, Jaén, 1984, p. 193.

apareixent en diversos moments històrics amb més o menys suport. Però, fins que no es va assentar la professió a les escoles al començament del segle xx, no van aparèixer construccions intel·lectuals sobre les diferents funcions educatives de l'assignatura. Encara que, probablement, l'educació física es va introduir a les escoles en condicions materials i professionals molt pitjors del que reclamaven els seus defensors,²⁸ els documents disponibles ens permeten reconstruir les idees, les propostes i les justificacions d'aquesta assignatura, com veurem més avall.

L'«educació del físic» i la funció utilitària

L'educació física del final del segle xix i el principi del xx servia per compensar el que llavors consideraven la degeneració de la raça humana com a conseqüència de les condicions de vida originades a partir de la revolució industrial. Per exemple, amb el nom de *regeneració física*,²⁹ molt lligat a la salut, es van identificar moltes de les preocupacions de la professió de l'època. A més, la degeneració de la raça

28. Hi ha indicis sobre les dificultats que va tenir l'educació física per introduir-se en bones condicions a les escoles espanyoles. Per exemple, es dubtava que el joc corporal organitzat fóra una pràctica real i que s'haguera assajat mai la gimnàstica. Vegeu Sela, A. La educación física de la mujer. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. XII, 1888, p. 298. També es van indicar les dificultats materials i professionals de l'escola per facilitar l'educació física. Vegeu Rubio, R. La gimnasia escolar y la educación física. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. XX, 1896, p. 73. A escala europea van sorgir dubtes i preguntes similars, destacant una publicació que deia que «els infants ... no belluguen cap membre sense que se'ls ordene, convertits en veritables autòmats. Només queden els cinc minuts, els desgraciats cinc minuts de joc ... en aquestes condicions és impossible que s'atenga l'educació física. Totes les teories resulten inútils». Vegeu Elslander, J. *La educación desde el punto de vista sociológico*, Henrich y Cia, Barcelona, 1910, p. 143 a 155.

29. L'higienista García Fraguas, metge i professor titulat de gimnàstica per la clausurada Escuela Central, va donar el nom de «regeneració física» a la col·lecció de molts dels seus escrits sobre gimnàstica, activitats físiques i salut a la darrerria del segle xix. Vegeu García Fraguas, J. E. *Estudios de física terapéutica. El medicamento ejercicio corporal*. Emilio Casañal, Zaragoza, 1901. Sobre aquest personatge històric es pot consultar la tesi doctoral de Daniel, M. J. *García Fraguas y la implantación de la Educación Física en España*. Universidad de Salamanca, 2013.

va ser un tema molt present a Europa.³⁰ Amb això es feia referència a un conjunt de factors que eren vistos com a conseqüències de les noves formes de vida i la urbanització creixent, com es recull en aquesta cita:

múltiples temores relativos al hacinamiento urbano con su escasez de aire, espacio, luz e infraestructura en general, al modo de vida sedentario y al exceso de trabajo o surmenage intelectual escolar, y, como telón de fondo, el pauperismo y los grandes estragos que enfermedades como la tuberculosis provocaban especialmente entre los niños.³¹

Així entenem que el paper compensador de l'educació física per superar la sobrecàrrega intel·lectual (*surmenage*) i els mals hàbits es basava en el desenvolupament físic i corporal dels escolars, com assenyalava Aniceto Sela el 1888:

El movimiento iniciado en favor del desarrollo corporal, nacido como protesta contra el intelectualismo [y el *malmenage* o malos hábitos] que ha venido á ser en los tiempos presentes el alma principal de la lucha por la existencia, crece en importancia y en poder, á medida que se afirma y se extiende el concepto orgánico de la educacion y se reconoce que sólo merece el nombre de tal la que procura el desenvolvimiento armónico de todas las facultades del hombre [*sic*], así físicas como intelectuales, afectivas y morales.³²

30. Sobre la degeneració de la raça podem citar escrits com ara el del francès Morel, del 1857, *Tratado sobre la degeneración física, intelectual y moral de la raza humana*; o de l'anglès Percy Dunn, del 1894, *¿Está nuestra raza degenerando?* Com a anotació als estralls que la malaltia produïa en la infància, Tolosa Latour assenyalava que el 1915 van morir a Espanya 185.000 infants, 825 per cada 100.000. Vegeu Barbero, J. I. Las redes de la cultura física. Aproximación genealógica al saber médico en educación física. II *Encuentro Unisport sobre «Investigación Alternativa en Educación Física»*. Unisport, Màlaga, 1993.

31. Barbero, *op. cit.*, p. 14.

32. Sela, *op. cit.* p. 282. A Europa es parlava de la sobrecàrrega intel·lectual (*surmenage* en francès, *overpressure* en anglès i *Ueberbürdung* en alemany) que sofria l'alumnat del segle XIX com a conseqüència del procés de civilització. Tanmateix, aquest autor considerava que a Espanya s'hauria de parlar de *malmenage*, ja que no hi havia un excés de treball o d'estudi acadèmic sinó un «mal règim de treball, i hàbits sedentaris, i imperfeccions del local, mobiliari i material d'ensenyament». Vegeu Sela, *op. cit.*, p. 298. Aquesta opinió també tenia el suport d'uns altres autors

A Espanya, la regeneració física s'ha d'entendre dins el context del regeneracionisme, moviment d'opinió, d'actituds o ideològic característic del final del segle XIX i el principi del XX. Aquest moviment va sorgir com a reacció a la profunda crisi que va paraitzar totes les estructures i institucions, especialment després del desastre colonial del 1898. S'hi podien distingir dues tendències: la reacció conservadora i *castissista*, que tractava d'*espanyolitzar Europa*, i la liberal, que tractava d'*europèitzar Espanya*.³³ En ambdues tendències hi havia molt de millora de la raça, patriotisme i esforç civilitzador, encara que entès de forma diferent. Per exemple, els conservadors donaven suport a la creació dels *batallones escolares*,³⁴ mentre que els liberals veien en l'activitat física i l'esport un element modernitzador. Així ho recollia, el 1924, la revista *Aire Libre*:

No sabemos si el deporte tendrá tanta fuerza regeneradora, pero creemos que vale la pena de ponerlo a prueba, porque con nuestros floridos casticismos, con nuestro toro y con nuestra pandereta y nuestras «jonduras» no nos ha ido tan bien que podamos despreciar el examen de nuevos procedimientos educadores.³⁵

La regeneració física o la vigorització de la raça degueren ser expressions molt utilitzades pels professionals de l'educació física i altres defensors i defensores de les activitats físiques i esportives. A més, a causa del clima de crisi nacional que es vivia, era fàcil veure en la regeneració física una forma de salvació. Així es manifestava

de l'època, els quals veien l'educació espanyola en «un estat subhigènic». Vegeu Sant Martín, *op. cit.*, p. 300.

33. Gallego, J. A. Regeneracionismo y crisis del 98. *Cuadernos Historia* 16, 30, 1985, 17-26; Palacios, L. La España de Alfonso XIII. Dins L. Palacios (coord.) *Capitalismo y movimientos sociales*, Gran Historia Universal, t. IX, Nájera, Madrid, 1990, p. 373-390.

34. Els *batallones escolares* es van vincular amb el vessant militar i premilitar de la professió de l'educació física, encara que la seua aparició s'ha d'emmarcar en el programa regeneracionista catolicoconservador de la darrera del segle XIX. Vegeu Lázaro, J. L. *Crisis del 98 y regeneracionismo conservador. Los batallones escolares en Valencia 1900-1910*. Ed. Rubio Esteban, València, 1983.

35. Polo del Barrio, J. Regeneracionismo y deporte. Dins *Orígenes del deporte madrileño (1870-1936)*, Consejería de Educación, Dirección General de Deportes de la Comunidad de Madrid, Madrid, 1988, p. 52.

Rafael María de Labra, el 1896, en lloar l'actitud dels escriptors que enaltien «los medios de vigorización de nuestra raza»;³⁶ o el mateix Joaquín Costa, que recorria en els seus discursos a la força i al vigor per eixir de la crisi desencadenada per la pèrdua colonial del 1898.³⁷

Entre els regeneracionistes liberals va tenir molta influència l'obra de Charles Darwin sobre la selecció natural de les espècies i les idees dels darwinistes socials.³⁸ Entre aquests últims va destacar Herbert Spencer, especialment la seua obra *L'educació intel·lectual, moral i física*, publicada originalment en anglès el 1861.³⁹ Els liberals el consideraven una autoritat en tot el que es referia a l'educació física, com s'observa en les línies següents d'Adolfo Álvarez Buylla, en què defensava els jocs i els esports enfront de la gimnàstica:

Los partidarios de la gimnasia de aparatos, en vez de *detenerse donde la utilidad acaba* y el peligro comienza, y de seguir en este respecto los excelentes consejos de Pestalozzi, Salzmann, Guts-Muths, Vieth y Ling, cometieron el gran error de no haber mirado sino á las cosas maravillosas, á los saltos peligrosos, á los prodigios de fuerza, que desgraciadamente parecen ser el fin que los gimnasiarcas aspiran á alcanzar ... Spencer, cuya competencia

36. Labra, R. M. Algunos caracteres de la educación contemporánea. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. XX, 1896, p. 6.

37. Polo del Barrio, *op. cit.*

38. La Institución Libre de Enseñanza abonava especialment les obres de Charles Darwin fins al punt de nomenar-lo professor honorari quan, en aquells dies, aquest autor era considerat com un sacríleg per l'Església. Vegeu Rodríguez de Lecea, T. La Escuela de la Institución. *Cuadernos Historia* 16, 168, 1985,6-10. La màxima influència de l'evolucionisme a Espanya es va assolir entre els positivistes conreadors de les ciències socials i mèdiques, com ara l'anatomista valencià Peregrín Casanova, que va traçar un esquema de la història de la ciència, segons el qual les idees més fortes s'imposaven sobre les febles. Vegeu Glick, T. F. (1982) *Darwin en España*. Península, Barcelona, 1982.

39. Sobre la seua manera d'entendre l'educació física es pot consultar el capítol quatre de la primera versió castellana. Vegeu Spencer, H. (1880) *De la educación intelectual, moral y física*. Imprenta de Manuel G. Hernández. Madrid, p.185-243. Aquesta obra va ser decisiva en el pensament que sobre l'educació física va desenvolupar l'ILE. Vegeu Martínez Navarro, A. Anotaciones a la historia de la educación física española en el siglo XIX. *Revista de Historia de la Educación*, 2, 1983, 153-164 (b).

en estas cosas de la educacion es tan reconocida, manifiesta: «La gimnasia es inferior á los juegos como *cantidad* de ejercicio muscular, y tambien, y esto es lo importante, bajo el punto de vista de la *qualidad*... De aquí la superioridad intrínseca del juego sobre la gimnasia».⁴⁰

El pensament de Spencer sobre l'educació física recolzava, com a bon darwinista, en la condició biològica i el desenvolupament primordialment físic i corporal, puntals bàsics de la seua visió de l'educació que es recullen en aquesta cita:

la primera condicion de éxito en la vida es la de «*ser un buen animal*», y la primera condicion de prosperidad de una nacion, la de componerse de «*buenos animales*». No sólo sucede con frecuencia que el desenlace de una guerra dependa del vigor y de la resistencia de los soldados, sino que tambien en las luchas de la industria se halla determinado hasta cierto punto por el vigor físico del productor... La competencia en la vida moderna es tan activa, que hay pocos que puedan soportar, sin quebranto de la salud, la aplicación que exige.⁴¹

Aquestes idees es veuen reflectides en molts dels escrits del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, com s'observa en aquest altre paràgraf de Buylla:

... enfrente de la decadencia, sin cesar creciente, que por desgracia aqueja á nuestra raza, la viril robustez, la aptitud para todo tipo de trabajos, la disposicion para todo linaje de empresas, que se observa, principalmente, en los anglo-sajones del antiguo y del nuevo continente y en los germanos, fruto indudable de un mejor conocimiento del hombre [sic], que les conduce a no olvidar lo físico...⁴²

Aquest èmfasi en *el físic* va anar calant com a construcció teòrica de l'educació física aglutinadora de justificacions pròximes a la salut i a la regeneració física.

40. Álvarez-Buylla, A. La educacion física y moral en las Universidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, tom IX, 1885, p. 205 pàssim.

41. Spencer, *op. cit.*, p. 188.

42. Álvarez-Buylla, *op. cit.*, p. 202.

Així s'observa en un important article de Francisco Giner de los Ríos, *Notas pedagógicas, los problemas de la educación física*, del 1888, en què presenta el que podríem denominar la posició de l'ILE sobre aquest tema. Per començar, distingia entre l'*educació física escolar* i altres parts de l'educació física com ara la familiar (alimentació, son, neteja i higiene personal), la municipal (passejos, parcs públics, camps de joc, banys públics, etc.) i la de l'estat (promoció dels anteriors amb mitjans anàlegs). A més, aquesta *educació física escolar* era composta, segons l'autor, de: 1) les condicions higièniques del local que influeixen en el desenvolupament corporal de l'alumnat; 2) el règim general de l'ensenyament, que té a veure amb l'«exceso recargo de trabajo escolar», així com de la «sedentariedad, [i] falta de ejercicios musculares» en l'alumnat; i 3) el règim especial, «encaminado á promover y mejorar el desarrollo físico de los educandos».⁴³ Aquesta manera d'entendre l'educació física presenta diversos aspectes destacables. D'una banda, es tractava d'una visió àmplia que excedia la simple assignatura, ja que aquesta es corresponia solament amb el règim especial de l'ensenyament; i de l'altra, concretava el contingut de l'assignatura en: a) gimnàstica muscular; b) exercicis militars; c) esgrima, carrera, natació, equitació, rem, etc.; d) passejades i excursions; i e) jocs corporals organitzats. Aquesta organització curricular abonava la tendència creixent en favor del terme *educació física* per referir-se a l'assignatura i reconvertia la gimnàstica en una part d'aquesta. Finalment, aquesta manera d'entendre l'educació física eleva a un primer pla el desenvolupament físic i corporal de l'alumnat com el propòsit general de l'assignatura.

En aquests plantejaments liberals, el desenvolupament físic també es dirigia a les xiquetes i les dones de l'època. Encara més, l'ILE va dedicar una atenció especial a l'educació física i la promoció de jocs i d'esports en les xiquetes i les dones, una novetat per a l'època. Però el missatge regenerador de les pràctiques físiques anava enfocat als beneficis físics lligats a la seua futura funció de mares. Les propostes de jocs, esports i excursions per a les dones s'adreçaven

43. Giner de los Ríos, F. *Notas pedagógicas, los problemas de la educación física*. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. XII, 1888, p. 157.

primordialment a les vísceres i a les grans funcions de l'organisme. En canvi, les activitats gimnàstiques posaven l'èmfasi en la postura i l'evitació de deformitats vertebrals.⁴⁴ Però la gimnàstica i l'esport continuaven sent feu masculí al final del segle XIX i el principi del XX, mentre les dones espanyoles seguien confinades a l'àmbit domèstic. Així s'entén que, per exemple, Manuel Becerra defensara la gimnàstica perquè eliminava la tendència civilitzadora a l'efeminació,⁴⁵ Giner de los Ríos considerara els jocs i els esports una cosa d'homes lliures amb els quals buscar caràcters virils,⁴⁶ o Cossío veiera en les activitats físiques la manera de fer xiquets forts, sans i vigorosos per destruir l'efeminació, la timidesa i, si calia, preparar-los per a la defensa de la pàtria.⁴⁷

L'«educació a través del físic» i la funció socialitzadora

L'aproximació teòrica de l'*educació del físic* va ser una construcció col·lectiva en què van contribuir moltes persones i que es va convertir en la justificació predominant entre el segle XIX i el XX. La seua importància va ser molt destacada fins a l'acabament de la Segona Guerra Mundial, per la seua relació amb la preparació física i militar. La salut, la regeneració física, la millora de la raça, la disciplina, les aptituds físiques, la defensa de la pàtria i la supervivència van donar suport a l'educació del físic. Però també hi va haver uns altres beneficis o funcions socials, menys destacades, que van anar obrint-se pas durant la mateixa època. Una de les que va anar guanyant rellevància va ser el desenvolupament moral i del caràcter associat a les activitats que finalment van formar part de l'educació física escolar.

44. Pajarón, R. *La educación física de la mujer en España. Perspectiva de la segunda mitad del siglo XIX*, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 1987.

45. Piernavieja, *op. cit.*

46. Giner de los Ríos, F. A propósito de Aristóteles y los ejercicios corporales. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. VIII, 1884, 360-363.

47. Cossío, *op. cit.*

Les vinculacions entre les pràctiques físiques i la moral existeixen en moltes obres dels il·lustrats espanyols, especialment les relacionades amb l'educació i la medicina, per influència principalment de l'*Emili*, de Jean Jacques Rousseau. Curiosament, l'enfortiment físic i moral anaven, sovint, units en molts manuals de medicina domèstica i llibres pedagògics del segle XVIII. Es recolzaven mútuament o, com deia Tissot el 1786, hi havia una «dependència recíproca ... entre la ciència dels costums i de la salut».⁴⁸ Aquesta moralitat s'observa en algunes obres de Jovellanos de les quals hem parlat com ara la *Memoria sobre la policia de los espectáculos y diversiones públicas* i el *Plan de educación de la nobleza*. També queda reflectit en obres d'Hervás i Panduro, com el llibre publicat el 1800, *El hombre físico o anatomía humana físico-filosófica*, on arremet contra la vida ociosa.

No obstant això, la gran vinculació de les activitats físiques a la moral es produeix a partir de l'obra de Spencer *L'educació intel·lectual, moral i física*, en la qual es parla de l'existència d'una *moralitat física*, lligada a la conservació de la salut:

Tal vez... llegue el tiempo en que se cuide debidamente del cuerpo y del espíritu, como la difusión de la creencia de que la conservación de la salud es un *deber*. Pocas personas parecen tener conciencia de que existe lo que pudiéramos llamar *moralidad física*. Los hombres [sic] demuestran, tanto por sus acciones como por sus palabras, que se creen en libertad de tratar su cuerpo como les plazca. Los males que se acarrea por desobediencia á los preceptos de la naturaleza, los consideran como aficciones que envía el cielo y no como efectos de una conducta más ó ménos viciosa...La verdad es que todas las infracciones de las leyes de la higiene son *pecados físicos*.⁴⁹

Aquesta moralitat física també va ser aliada de l'higienisme del segle XIX, com indicava Pedro Felipe Monlau en escriure que la gimnàstica «es la *moral del cuerpo*» i que els espectacles i les diversions «son siempre un indicio infalible

48. Bolufer, *op. cit.*, p. 39. L'autora es refereix al llibre de Tissot, S-A. *Aviso a los literatos, y poderosos acerca de su salud, ó tratado de las enfermedades más comunes a esta clase de personas*, traducció de Félix Galisteo y Xiorro, Benito Cano, Madrid, 1786.

49. Spencer, *op. cit.*, p. 243.

de la educación *moral* de los pueblos». ⁵⁰ La idea que els exercicis corporals, a més del desenvolupament físic, podien canviar les qualitats morals es va estendre de tal manera que el llavors ministre de Foment, José Luis Albareda, deia en una de les seues intervencions parlamentàries del 1881 a propòsit de la gimnàstica:

... los ejercicios del cuerpo no sólo desarrollan el organismo físico, sino que modifican las condiciones del espíritu. El hombre fuerte, el hombre acostumbrado a los peligros, varía en sus cualidades morales. ⁵¹

L'ILE, amb la seua defensa dels jocs i els esports com a pràctiques educatives modernitzadores, també va difondre l'ideal anglès sobre la formació del caràcter i el desenvolupament moral que els acompanyava. ⁵² A més d'articles diversos, el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* també difonia traduccions actualitzades de llibres en les quals es justificava el valor moral dels jocs i els esports. ⁵³ La importància que el moviment de l'Escola Nova concedia als jocs també va ajudar a relacionar els valors de la perseverança, la voluntat, l'honradesa, la justícia, l'obediència, la lleialtat, la sociabilitat i l'amistat amb els jocs i esports. ⁵⁴

Algunes definicions de l'educació física que van circular per l'Espanya del començament del segle xx també assignava un lloc especial al desenvolupament

50. Monlau, P.F. *Elementos de higiene pública ó arte de conservar la salud de los pueblos*, Imp. Rivadeneyra, tercera edició, Madrid, 1871, p. 354 i 360.

51. Piernavieja, *op. cit.*, p. 54.

52. Vegeu, per exemple, Anónimo. Juegos corporales. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. X, 1886, 43-46, 62-64, 105-108, 124-125.

53. Curtis, H. S. El juego y la formación de los hábitos y del carácter. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. XLII, 1918, 264-270, 294-298. Aquest article correspon al capítol quatre del llibre publicat per l'Editorial Mcmillan, el 1915, titulat *Education through play*.

54. Vegeu Filloux, J-C. Observaciones sobre la evolución de las tendencias pedagógicas. Dins J. P. Brugidou (coord.) *Pedagogía y psicología de los grupos*, Nova Terra, Barcelona, 1967, p. 53-66. Si bé el joc va ser l'activitat que primer va connectar amb els principis de l'escola nova, finalment es va estendre a tota l'educació física. El punt novè del marc pedagògic de l'Escola Nova diu: «La educación física se realiza por medio de la gimnasia natural, los juegos y los deportes». Vegeu Filho, L. (1964) *Introducción al estudio de la Escuela Nueva*, Kapelus, Buenos Aires, p. 173.

del caràcter moral dins el conjunt d'activitats de l'assignatura. Aquest és el cas del francès George Hébert, que en el seu llibre *El sport contra la educació física* escrivia:

EDUCACIÓN FÍSICA.- Acción metódica, progresiva y continua, desde la infancia a la edad adulta, teniendo por objeto asegurar el desarrollo físico integral: aumentar las resistencias orgánicas; dar valor a las aptitudes en todas las clases de ejercicios naturales y utilitarios indispensables (marcha, carrera, salto, trepar, levantar, lanzar, defensa, natación); de desarrollar la energía y todas las otras cualidades de acción [sic] o viriles [energía, valor, voluntad, etc.]; por último subordinar todo lo adquirido, físico y viril, a una idea moral dominante: el altruismo.⁵⁵

La menció creixent als valors morals desitjables en les justificacions del començament del segle xx va permetre que de mica en mica la forma dominant d'entendre l'educació física es traslladara més enllà *del físic*. Un bon exemple d'aquest canvi, el representa l'article del 1917 *Problemas pedagógicos. Ideas modernas de educación física* (I i II), de Rufino Blanco y Sánchez. En aquest article, l'autor assenyalava que l'educació física era un concepte complex del qual es coneixia l'accepció més comuna d'educació del físic o de desenvolupament del cos. Però l'autor es preguntava: «La educación física ¿es sólo educación del cuerpo?». ⁵⁶ Per respondre aquesta pregunta, el mateix Blanco va fer una anàlisi de les principals definicions internacionals de l'època i conclouia que:

se advierte el propósito de sacar el concepto de los límites vulgares de «perfección del cuerpo», señalándole fines intelectuales, estéticos y morales, que es de necesidad admitir y reconocer por la naturaleza psicofísica del hombre [sic].⁵⁷

55. Vegeu Hebert, G. *El sport contra la educación física*. Imprenta Mercantil, Barcelona, 1925, p. 25. Aquest llibre es va traduir al castellà el mateix any que es va publicar l'original en francès.

56. Blanco, R. Problemas pedagógicos. Ideas modernas de educación física (I). *La Revista Quincenal*, 1 (5), 1917, p. 434. (a). Una crítica de l'«educació del físic», molt semblant a la de Blanco y Sánchez, la fa Jesse Feiring Williams alguns anys més tard. Vegeu Williams, J. F. Education through the physical. *The Journal of Higher Education*, 1 (5), 1930, 279-282.

57. Blanco, R. Problemas pedagógicos. Ideas modernas de educación física (II). *La Revista Quincenal*, 2 (9), 1917, p. 43. (b)

Per a aquest autor, l'interès per anar més enllà de l'educació *del físic* recolzava en el supòsit que qualsevol exercici requereix algun tipus d'operació intel·lectual i alguna determinació de la voluntat. Després, com escrivia Blanco, «todo ejercicio de educación física es también primera y necesariamente un ejercicio de educación intelectual y de educación moral». D'aquesta manera s'assignava a l'educació física la possibilitat d'anar més lluny del purament físic, ja que per a Blanco «sólo la parte racional [de la persona] es propiamente *educable*», mentre que «la parte vegetativa es *cultivable*; [i] la parte animada, *adiestrable*».⁵⁸

Aquest interès pedagògic per ampliar l'abast *del físic* obeïa a la necessitat de justificar l'educació física des de plantejaments educatius que permeteren introduir-la o assegurar-ne l'obligatorietat en el currículum escolar. Això es va aconseguir amb el canvi conceptual que considerava l'educació física com a *educació a través del físic*, una aproximació teòrica fonamental durant tot el segle xx. Per influència de la pedagogia de l'acció de John Dewey, les activitats desenvolupades en l'assignatura eren considerades com una font d'experiències per a l'aprenentatge de valors socials desitjables. Un dels autors que va contribuir a donar forma a aquesta funció socialitzadora va ser Jesse F. Williams, que la va concretar de la manera següent:

L'educació física és la suma de les activitats físiques de l'home [*sic*], seleccionades segons el tipus i atenent a uns resultats [educatius]... Quan la ment i el cos es conceben com dues entitats separades, l'educació física era òbviament una educació *del físic*... amb la nova comprensió de la naturalesa de l'organisme humà, en què la totalitat de l'individu és el fet destacat, l'educació física es converteix en educació *a través del físic*. Amb aquesta idea, l'educació física s'ha de preocupar per les respostes emocionals, les relacions personals, els comportaments de grup, els aprenentatges mentals i altres resultats intel·lectuals, socials, emocionals i estètics.⁵⁹

58. Blanco, *op. cit.*, p. 435 i 436. (a)

59. Vegeu Williams, J. F. *The principles of physical education*, 8th ed. W. B. Saunders, Philadelphia, 1964, p. 13 *pàssim*. Williams també va contribuir a incloure l'educació física en el sistema educatiu dels Estats Units d'Amèrica. A més abonava una metodologia docent basada en la implicació activa de l'alumnat, l'activitat, l'experimentació i la comprovació. Per a aquest autor, la reflexió i la discussió posterior a l'acció era fins i tot més valuosa que el simple joc o activitat, ja que oferia l'oportunitat per aconseguir una educació física realment educativa. Vegeu Krechmar,

Aquesta definició de l'educació física escolar emfatitzava dos aspectes importants: d'una banda, la idea de seleccionar les activitats, i de l'altra, considerar els resultats educatius distints dels exclusivament físics o no solament físics. Aquests aspectes van tenir una enorme transcendència educativa per a l'educació física, ja que s'adaptaven prou bé al moviment curricular que, dins l'àmbit educatiu general, hi va haver a partir dels anys seixanta del segle xx al voltant de les taxonomies per objectius. Moltes d'elles es van elaborar sobre la divisió de tres dimensions o dominis: el domini cognitiu, l'afectiu i el psicomotor, amb implicació o participació de tots ells en qualsevol empresa educativa.⁶⁰ Això va permetre connectar bé l'educació física amb les finalitats generals de l'educació que deia servir, reconeixent la seua contribució a tots els aspectes del desenvolupament humà.

El discurs de l'«educació a través del físic» també es va establir en el context espanyol, encara que amb alguna matisació. Així, per exemple, José María Cagigal esmentava en les seues últimes obres «la educación del y por el movimiento» per referir-se al desenvolupament complet de la persona a través del moviment i no solament al desenvolupament del cos o l'ensinistrament corporal.⁶¹ En el seu últim llibre del 1981, *¡Oh deporte! (Anatomía de un gigante)*, ho mostra amb aquestes paraules:

R. S, i Gerber, E. W. Jesse Feiring Williams: A philosophical and historical review. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 54 (1), 1983, p. 16-20.

60. Una revisió interessant de les taxonomies que s'han fet de les accions motores des de diverses ciències es pot consultar en Vázquez, B. *La educación física en la educación básica*, Gymnos, Madrid, 1989.

61. Vegeu Cagigal, J. M. Educación física. Dins S. Sánchez Cerezo (dir.) *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Santillana, Madrid, 1983, p. 489 (a). José María Cagigal va ser un filòsof de l'esport i de l'educació física que va introduir i va dignificar aquests temes en cercles intel·lectuals durant l'últim terç del segle xx, precisament en un moment en el qual no eren molt reconeguts en la societat espanyola i els intel·lectuals els infravaloraven. La seua contribució a l'educació física es pot consultar en Olivera, J. La educación física en el pensamiento de José María Cagigal (1928-1983): aportaciones y vigencia actual. *Colección ICD: Investigación en Ciencias del Deporte*, 16, 1997, 37-65.

Insertada la actividad motriz en un sistema completo de acciones, objetivos generales, adquisición de patrones básicos de conducta personal y social, se puede hablar de una completa educación de la persona por el movimiento.⁶²

Aquesta idea de Cagigal també l'avaluarà l'anàlisi de la productivitat continguda en la revista *Citius, Altius, Fortius*, clau en la modernització de l'educació física durant la seua vigència, del 1961 al 1977. L'educació física es justificava bàsicament per l'amplitud dels seus beneficis fisiològics, higiènics, psicològics i socials.⁶³

L'«educació sobre, a través i en moviment» i la funció instrumental i intrínseca

L'educació *a través del físic* va ser un canvi conceptual que va començar amb justificacions morals vinculades a les activitats i als entreteniments físics. Posteriorment, les justificacions es van estendre a propòsits mentals, socials, emocionals i estètics. No obstant això, aquesta nova aproximació teòrica seguia mostrant un clar utilitarisme educatiu, del qual van advertir algunes persones, com es pot observar en la cita d'Yvonne Turin:

La pedagogía está expuesta a contaminarse también, a desviarse de sus propios fines, «utilizada» por la sociedad moderna ... Utilitarismo y positivismo son aspectos análogos de una corriente única. Esta es la opinión de Alas y Altamira. Tal tendencia va en contra del movimiento que quiere que el individuo, su desarrollo, su libertad, sean la conquista del siglo.⁶⁴

62. Vegeu Cagigal, J. M. *¡Oh deporte! (Anatomía de un gigante)*. Miñón, Valladolid, 1981, p. 203 (b).

63. Vegeu Perrino, M. i Vicente, M. Concepciones de deporte y educación física en la revista *Citius, Altius, Fortius. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12 (45), 2012, 66-82.

64. Turin, Y. *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*, Aguilar, Madrid, 1967, p. 74

Aquest utilitarisme de l'*educació a través del físic* contenia un clar caràcter instrumental, ja que les activitats físiques s'abordaven com a finalitats extrínseques a les activitats mateixes i mancades de valor en si mateixes. És a dir, les activitats que formaven l'educació física actuaven com a mera excusa educativa per aconseguir unes determinades finalitats físiques, morals, intel·lectuals, emocionals o estètiques a l'empara de valors socials dominants. Això concedia a l'assignatura un valor subsidiari i la situava en un lloc secundari dins el currículum escolar. Els objectius i les funcions amb què s'identificava l'educació física es referien al desenvolupament motor, a l'adquisició d'habilitats físiques i a la socialització amb valors desitjables que, per consens, permetia a les noves generacions funcionar dins la societat. Aquest conjunt de desitjos educatius positius s'aproximava més a l'entrenament que a l'educació, ja que les activitats físiques eren considerades com a simples mitjans per assolir alguna finalitat social, utilitària o hedonista, i no finalitats en si mateixes. A més es tractava de funcions que es podrien aconseguir per altres mitjans diferents de les activitats físiques, i no de funcions o justificacions intrínsecament valuoses a aquestes activitats. Per això, diferents autors i autores van començar a preguntar-se com superar aquest rol d'assignatura instrumental i valorar les activitats físiques per una sòlida rellevància educativa.⁶⁵

65. Vegeu Carlisle, R. The concept of physical education. *Journal of Philosophy of Education*, 3 (1), 1969, 5-22; Renshaw, P. Physical education: the need for philosophical clarification. *Education for Teaching*, 87, 1972, 60-68. Ambdós autors van criticar l'«educació a través del físic» i van obrir camins per a formes intrínseques de justificació de l'educació física escolar. El treball de Carlisle correspon a una incipient justificació estètica de l'educació física «en què el coneixement, la comprensió i l'exercici i l'apreciació de les habilitats se centren en una gamma d'activitats plaents que depenen del cos com a part essencial del medi i objecte d'acció». Vegeu Carlisle, *op. cit.*, p. 20. Posteriorment, aquest tipus de justificació ha estat enriquida amb aportacions diverses que arriben fins a l'actualitat. Vegeu, per exemple, Best, D. *Philosophy and human movement*. George Allen and Unwin, London, 1978; Kirk, D. Physical education, aesthetics, and education. *Physical Education Review*, 7, 1984, 65-72 (b); da Costa, L. A. i Lacerda, T. O. (2016) On the aesthetic potential of sports and physical education. *Sport, Ethics and Philosophy*, 10 (4), 2016, 444-464. L'educació física també s'ha presentat com a «art del moviment», ja que sobre fonaments fenomenològics, la «fenomenologia cinestèsica» concretament, qualsevol gest o moviment és una forma d'expressió

Però l'interès per prestigiar l'assignatura xoca amb l'esdevenir històric. A mitjan segle xx, l'educació física va ser sotmesa a una doble crítica, indirectament si es vol i més centrada en el món anglosaxó, per esdeveniments polítics i educatius que van agitar el món. El primer esdeveniment es refereix a les repercussions educatives del llançament reeixit de l'*Sputnik*, el 1957, en un període de guerra freda. Als Estats Units d'Amèrica va provocar la revisió del sistema educatiu, especialment universitari, amb la intenció de tornar a recuperar la supremacia que el satèl·lit soviètic s'havia encarregat de qüestionar. Això va afavorir un clima d'*essencialisme educatiu* que prioritzava les assignatures acadèmiques de matemàtiques i ciències i en relegava d'altres com ara l'educació física. Una rellevància especial van tenir les crítiques que van rebre les titulacions universitàries d'educació física en el llibre de James Bryant Conant, un dels presidents de la Universitat de Harvard, titulat *The education of American teacher*, del 1963.⁶⁶ Per a aquest autor, eren titulacions sense un cos de coneixements clar i molts temes o cursos eren més apropiats per a les aules de secundària que per a les universitàries, i va arribar a dir que:

Si haguera de retratar la informació del professorat en els pitjors termes, citaria alguns dels cursos de graduat en educació física. Per a mi, la universitat hauria de cancel·lar els programes de graduat en aquesta àrea.⁶⁷

Aquesta crítica va causar indignació i va servir de reacció professional a favor del cos de coneixements de la disciplina acadèmica de l'educació física. Un dels articles més influents de l'època que exemplifica aquesta reacció, el va escriure Franklin M. Henry, el 1964, i es titulava precisament *Physical Education: an academic discipline*. Des de llavors, aquesta i altres contribucions van impulsar un

artística. Vegeu Kleinman, S. Summing up: A chronological retrospective or dancing the Body Electric. *Quest*, 52 (1)2000, 89-101.

66. James B. Conant reconeixia el paper de l'educació física escolar, el cos de coneixement de la qual només s'ocupava de l'habilitat i execució motora, contingut més propi de l'educació secundària que de la universitària. Vegeu Lawson, H. A. *Invitation to Physical Education*, Human Kinetics, Champaign, 1984.

67. Lawson, *op. cit.*, p. 42.

moviment disciplinari internacional que ha arribat fins als nostres dies.⁶⁸ Però, a l'efecte d'aquest treball, el coneixement acadèmic va emergir com una cosa valuosa en si mateixa i va començar a veure's important dins la professió, si més no pel reconeixement social que comportava. Tant és així que finalment va formar part d'una nova construcció teòrica de l'educació física, encara que per a això va haver d'entrar en escena la segona gran crítica que s'apuntava més amunt.

La segona crítica que va rebre l'assignatura procedeix de la definició que van fer diversos filòsofs de tradició analítica sobre el significat de l'educació. En aquesta anàlisi de l'educació es destaquen els llibres de Paul Hirst i Richard S. Peters, del 1970, *The logic of education*, i el de Peters, del 1966, *Ethics and education*.⁶⁹ Aquests treballs han tingut una influent repercussió internacional en les discussions sobre el que es considera la naturalesa de l'educació. Per a aquests autors, l'educació consistia a iniciar les noves generacions en les formes valuoses de coneixement que constituïen, per a ells, una ment racional (coneixement històric, ètic, matemàtic,

68. Aquest moviment disciplinari internacional ha estat nodrit fonamentalment de contribucions provinents d'Europa i de l'Amèrica del Nord. Vegeu, per exemple, Henry, F. Physical education: an academic discipline. *JOHPER*, 35, 1964, 32-69; Schmitz, J. F. El problema de la «ciència» del ejercicio físico y del deporte. *Citius, Altius, Fortius*, tom VII, fascicle 4, 1965, 439-470; Cagigal, J. M. La educación física, ¿ciencia? *Citius, Altius, Fortius*, X (1-2), 1968, 5-26. Renshaw, P. The nature of Human Movement Studies and its relationship with Physical Education. *Cambridge Journal of Education*, 2(2), 1972, 92-106; Bouchard, C. Les sciences de l'activité physique: un concept fondamental dans notre organisation disciplinaire et professionnelle. *Mouvement*, 9, 1974, 117-129; Fraleigh, W. Resolved that physical education is multi-theoretical rather than uni-theoretical. *The Academy Papers*, 7, 1973, 10-11; Lawson, H. A. i Morford, W. R. The crossdisciplinary structure of Kinesiology and Sports Studies: distinctions, implications, and advantages. *Quest*, 31, 1979, 222-230; Parlebas, P. *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. INSEP, Paris, 1981; Renson R. (1989). From Physical Education to Kinanthropology: a quest for academic and professional Identity. *Quest* 41, 1989, 235-256; Newell, K. M. Physical activity, knowledge types, and degree programs. *Quest*, 42, 1990, 243-268; Sérgio, M. *Motricidade humana- uma ciência do homem*. Ministério da Educação e Cultura, Lisboa, 1986; Thomas, J. R. The public face of Kinesiology in the 21st Century. *Quest*, 66, 2014, 313-321.

69. Aquestes idees en castellà es troben dins Peters, R. S. La educación como iniciación. Dins J. Bowen i P. R. Hobson (eds.), *Teorías de la educación*, Limusa, México, 1979, p. 363-381 (a); Peters, R. S. *Filosofía de la educación*. Fondo de Cultura Económica, México, 1977 (b); Peters, R.S. *Ética de la educación democrática*. Verbo Divino, Estella, 1977 (c).

científic, religiós, filosòfic, social i artístic). Per això s'anomena «educació com a iniciació»,⁷⁰ sempre que es desenvolupa en condicions acceptables moralment. És a dir, l'educació tenia a veure, bàsicament, amb el desenvolupament de la racionalitat, aspecte que situava l'educació física en els marges del currículum escolar. D'acord amb aquesta, les activitats intrínsecament valuoses o autotèliques, és a dir, les pròpiament educatives, havien de complir els criteris bàsics següents: a) implica la transmissió del que és valuós o activitats valuoses que són «serioses» perquè poden il·luminar altres àrees de la vida i contribuir a la qualitat de vida; b) posseeix un ampli contingut cognitiu basat en el coneixement i la comprensió; i c) descarta procediments de transmissió que no s'ajusten a l'enginy i a la voluntarietat de les persones que aprenen.⁷¹ El primer criteri s'ha conegut com la condició axiològica de l'educació, perquè es refereix al que és seriós i valuós. El segon com la condició epistemològica, ja que es refereix al coneixement i a la comprensió. El tercer es refereix a la condició ètica en què s'ha de desenvolupar l'educació.⁷² Segons aquests criteris, Peters considerava que l'educació física quedava fora de les assignatures pròpiament educatives. No podia ser considerada com les ciències o la història, si bé no descartava que poguera formar part de l'escolarització pel seu caràcter instrumental. És a dir, no presentava activitats intrínsecament valuoses, però podien tenir un valor *instrumental* en el currículum per desenvolupar altres qualitats valuoses. En definitiva, segons aquesta visió racionalista, les activitats educativament valuoses comprometien l'intel·lecte i desenvolupaven les capacitats cognitives de l'alumnat. D'aquesta manera, per definició, les activitats que es realitzaven en l'educació física no podien ser educatives.

70. Vegeu Peters, *op. cit.* (a).

71. Vegeu Peters, R.S. *Ethics and education*. Allen and Unwin, London, p. 20.

72. Aquests criteris són denominats així per Reid, A. Knowledge, practice and theory in physical education. *European Physical Education Review*, 2(2), 1996, 94-104 (a); Reid, A. Value pluralism and physical education. *European Physical Education Review*, 3 (1), 1997, 6-20 (b); Carr, D. Physical education and value diversity: a response to Andrew Reid. *European Physical Education Review*, 3 (2), 1997, 195-205 (a); McNamee, M. The nature and values of physical education. Dins K. Green i K Hardman, (eds.) *Physical education. Essential issues*, Sage, London, 2005, 1-20.

Aquests arguments els van esgrimir altres autors per definir un currículum obligatori a l'escola, fora del qual havia de quedar l'educació física. No obstant això, un petit grup de filòsofs de l'educació van contribuir a dotar de justificacions intrínsecament valuoses de l'educació física. Encara que pertanyien a la mateixa tradició analítica, van fer una crítica de les idees de Peters i Hirst a partir dels mateixos supòsits racionalistes en les seues argumentacions. Entre ells hi havia David Carr, Peter J. Arnold, Derek C. Meakin, Jim Parry i Andrew Reid,⁷³ les contribucions dels quals es van basar en el «coneixement pràctic», del tipus «saber com» fer alguna cosa, i que contrastava amb el «coneixement teòric», del tipus «saber què», tal com va distingir inicialment Gilbert Ryle en el seu llibre *The concept of mind*, del 1949.⁷⁴ Aquest tipus de coneixement, a més de formar part de la racionalitat humana, era característic de la implicació en activitats físiques i complia el segon criteri bàsic de l'«educació com a iniciació». És a dir, les activitats que es realitzaven en l'educació física escolar implicaven coneixement pràctic, enteniment i capacitat i, per tant, eren ocupacions racionals. Naturalment, aquests autors també admetien els possibles valors instrumentals associats a les pràctiques físiques com ara la promoció de la salut. En canvi, el seu argumentari principal per justificar la introducció de l'educació física com a assignatura pròpiament educativa no recolzava en el coneixement teòric que enaltia el moviment disciplinari, ja que amb això l'assignatura no aportaria res de nou al currículum escolar. L'interès de la seua inclusió tenia sentit si amb això es

73. Vegeu Carr, D. The logic of knowing how and ability. *Mind*, 88, 1974, 351-358; Arnold, P. *Meaning in movement, sport and physical education*. Heineman, London, 1979 (a); Carr, D. The place of physical education in the school curriculum. *Momentum* 8(1), 1983, 9-12 (c); Meakin, D.C. On the justification of Physical Education. *Momentum*, 8(3), 1983, 10-19; Parry, J. Physical education, justification and the national curriculum. *Physical Education Review*, 11(2), 1988, 106-118 (a); Reid, A. Knowledge, practice and theory in physical education. *European Physical Education Review*, 2(2), 1996, 94-104 (a).

74. Vegeu Ryle, G. *The concept of mind*. Hutchinson University Press, London, 1949. Aquest autor reconeix la rellevància del context en l'avaluació del coneixement pràctic i emfatitza la realització intel·ligent en la pràctica. Una anàlisi de la repercussió del treball de Ryle a l'educació física es pot consultar dins Stolz, S. A. The philosophy of G. Ryle and its significance for physical education: Some thoughts and reflections. *European Physical Education Review*, 19(3), 2013, 381-396.

contribuïa a educar les persones en diferents formes racionals de coneixement, no solament la teòrica, i de manera equilibrada entre elles en el currículum escolar.

Finalment, ambdues formes de coneixement es van incorporar a la nova construcció teòrica, elaborada per Peter Arnold en el seu llibre, del 1979, *Meaning in movement, sport and physical education*.⁷⁵ Per a aquest autor, l'educació s'havia d'adreçar a la persona en la seua globalitat i no solament a l'aspecte intel·lectual o al coneixement teòric com indicava l'«educació com a iniciació». L'estructura teòrica que va elaborar constava de tres dimensions interrelacionades: a) l'«educació sobre el moviment»; b) l'«educació a través del moviment»; i c) l'«educació en moviment».⁷⁶

La primera dimensió la denomina «educació sobre el moviment» perquè recull la influència disciplinària que esmentàvem anteriorment. És a dir, es refereix al camp d'estudi o cos teòric de coneixements de l'educació física: coneixements provinents de diverses disciplines com ara la fisiologia de l'exercici, la biomecànica, la psicologia de l'esport, la història de l'activitat física i esportiva o la filosofia de l'esport, entre d'altres. Com que es tractava del coneixement teòric del camp de l'educació física, l'autor li assignava un valor intrínsec conforme als treballs de Hirst i Peters i, per tant, vinculat a una funció educativa. L'«educació a través del moviment» –la segona dimensió– tenia un propòsit instrumental, ja que es relacionava amb finalitats i valors extrínsecs o funcionals amb els quals el moviment s'associava indirectament, com per exemple el desenvolupament estètic i moral, la salut, la socialització o l'ocupació del temps lliure. En canvi, la tercera dimensió o «educació en moviment» la relacionava amb els valors intrínsecs o inherents a les activitats i a l'educació física escolar. És a dir, considerava que la realització d'activitats físiques era una cosa valuosa en si mateixa, ja que permetia a la persona autoactualitzar-se o autoconèixer-se en un conjunt variat de contextos, cosa que li permetia aprendre de si mateixa i del món en què vivia, sempre que tinguera

75. Vegeu Arnold, *op. cit.*, (a).

76. Arnold, *op. cit.* (a). En realitat, aquest autor no parla d'«educació física» sinó de «moviment», ja que el primer terme conté, per omissió, una visió dualista de l'educació. Tanmateix, a efectes pràctics poden ser considerats equivalents.

lloc en condicions moralment acceptables. Es tractava del coneixement pràctic i personal que solament es podia aconseguir amb la participació activa en moviment, es basava en l'experiència i implicava coneixement i comprensió. Corresponia a una dimensió educativa original i d'aportació quasi única en el currículum escolar, ja que la comparteix amb poques assignatures del currículum escolar que es basen en el coneixement pràctic (per ex., plàstica i música).

En la proposta curricular que Arnold va elaborar a partir de la seua estructura teòrica en el llibre, del 1988, *Education, movement and the curriculum*,⁷⁷ la dimensió educativa «sobre» donava lloc als objectius no participatius i la dimensió «en», als objectius participatius. Ambdues dimensions corresponien a una funció pròpiament educativa, mentre que la dimensió «a través» que representava el valor instrumental, conferit tradicionalment a l'assignatura, servia a les funcions socials o extrínseques de l'educació física.⁷⁸ En l'educació física cabien les unes i les altres, ja que l'assignatura aglutinava aspectes que corresponien tant a l'educació com a l'escolarització. L'educació implicava la transmissió d'alguna cosa en si mateixa valuosa (funció educativa), mentre que l'escolarització consistia a realitzar una activitat com a mitjà d'aconseguir alguna cosa (funció social).

Aquesta construcció teòrica —d'alguna repercussió en l'àmbit espanyol de l'educació física— ha estat una de les elaboracions més completes ofertes fins ara.⁷⁹ A més, ha contribuït a justificar l'assignatura de l'educació física dins el

77. Vegeu Arnold, P. J. *Education, movement and the curriculum*. The Falmer Press, London, 1988 (b). La traducció al castellà és: Arnold, P. J. *Educación física, movimiento y curriculum*. Morata-MEC, Madrid, 1991 (c).

78. Els objectius no participatius que deriven de la dimensió «sobre» són els conceptuals, els empírics i els informatius. En canvi, els objectius participatius que deriven de la dimensió «en» són els de les habilitats prèvies, els contextuals i els expressius. Vegeu Arnold, *op. cit.* (b), p. 120-133; Arnold, *op. cit.*, (c), p. 140-162. De la dimensió «a través», Arnold no en deriva objectius perquè es refereix a una funció social de tipus instrumental i no és pròpiament educativa. Els considera més com a resultats beneficiosos o conseqüències desitjables que com a objectius. Vegeu Arnold, P. J. Rational planning by objectives of the movement curriculum. *Physical Education Review*, 8, 1985, 50-61 (d).

79. La repercussió del treball d'Arnold en el context espanyol és deguda a aquesta traducció al castellà en un moment d'interès per la reforma curricular del sistema educatiu de la dècada del

currículum escolar amb arguments educatius equivalents als de l'«educació com a iniciació», de fonamentació racionalista.

L'educació postracionalista i les funcions parcials i globals

Els supòsits tradicionalment racionalistes, és a dir, l'«educació com a iniciació» de Peters i Hirst, van predominar en cercles educatius internacionals durant la segona meitat del segle xx, fins a convertir-se en la definició d'educació assumida socialment.⁸⁰ Però això no va impedir l'aparició d'algunes crítiques generals, com per exemple la visió excessivament normativitzada de l'«educació com a iniciació», ja que reduïa el significat de l'educació a una simple qüestió de compliment d'uns criteris establerts prèviament.⁸¹ També representava una certa visió elitista de l'educació que consistia a iniciar els i les joves en formes valuoses de coneixement procedent de l'alta cultura. D'altra banda, aquesta visió de l'educació es plantejava dins un buit sociocultural, ja que no entrava a valorar els factors i els condicionants socials i contextuals que l'envoltaven. L'absència de referent social i polític que guiara l'elaboració d'aquest discurs argumental a l'últim podia reproduir l'*statu quo*, és a dir, els valors i les pràctiques dominants de la societat capitalista en què vivim. En última instància, qualsevol manera d'entendre l'educació subsumeix

1990. Vegeu Arnold, *op. cit.*, (c). La seua contribució als estudis curriculars és coneguda en el context espanyol com a teoria racionalista del currículum de l'educació física. Vegeu Devís-Devís, J. i Molina, J. P. Los estudios del currículum y la educación física. Dins B. Vázquez (ed.) *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis, 2001, p. 243-275 (a).

80. Aquesta forma de definir l'educació, Kirk la denominava «consens del sentit comú» perquè es va convertir en la definició àmpliament assumida que rebutjava l'educació física com a assignatura pel fet de no tenir un ampli contingut cognitiu, encara que se li concedira valor instrumental lligat a l'escolarització. Vegeu Kirk, D. *Physical education and curriculum study. A critical introduction*. Coom Helm-Routledge, London, 1988 (c), p. 46-49. La traducció al castellà d'aquesta obra es troba dins: Kirk, D. *Educación física y currículum*. Universitat de València, València, 1990 (d), p. 60-63.

81. Vegeu McNamee, *op. cit.*

una o diverses maneres d'entendre la naturalesa de la societat i les persones.⁸² Aquesta crítica es basa en plantejaments sociohistòrics que van emergir dins el context internacional de l'educació física des del final de la dècada del 1980 i van contrarestar la discussió filosòfica racionalista. Aquests plantejaments van permetre pensar en l'educació física d'una altra manera, ocupant-se, per exemple, de la producció i la reproducció del coneixement escolar i l'escolarització dels cossos.⁸³

Però va ser la condició axiològica i la condició epistemològica de l'«educació com a iniciació» les que van rebre major nombre de retrets. És a dir, d'una banda, crítiques al caràcter valuós i seriós de les activitats, i de l'altra, al caràcter cognitiu del que és educatiu, sustentat en el coneixement teòric. Precisament, d'aquestes crítiques sorgeixen diverses alternatives que s'adrecen, d'una banda, a justificar educativament activitats físiques la idiosincràsia de les quals requereix arguments particulars, i de l'altra, a explicar, a partir d'alguna noció comuna que les aglutine, el valor educatiu del conjunt d'activitats físiques que globalment conformen l'educació física escolar.

La funció cultural

Algunes aportacions s'han anat allunyant dels plantejaments racionalistes i el pes que ha tingut el coneixement en la justificació de l'educació física. Per això centren l'atenció en la crítica a la condició axiològica de l'«educació com a iniciació». En particular critiquen la noció de serietat o d'activitats serioses de què parlava Peters, ja que sembla que és arbitrària. La primera crítica l'aporta

82. Vegeu Devís-Devís, J. i Molina, J.P. Las funciones de la educación física escolar: de la modernidad a la postmodernidad. Dins F. Caparroz i De Andrade, N.F. (ed.) *Educação física escolar. Política, investigação e intervenção*, LESEF/UFFS i NEPECC/UFU, Vitória, 2004, 35-49 (b).

83. Vegeu Evans, J. *Physical education, sport and schooling: Studies in the sociology of physical Education*. The Falmer Press, London, 1986 (a); Evans, J. *Teachers, teaching and control in physical education*. The Falmer Press London, 1988 (b); Kirk, D. *Defining physical education. The social construction of a school subject in Postwar Britain*. The Falmer Press, London, 1992 (c); Kirk, D. i Tinning, R. *Physical education, curriculum and culture: Critical issues in the contemporary crisis*. The Falmer Press, London, 1990.

Keith B. Thompson, el 1980, en el seu article *Culture, sport and the curriculum*, basant-se en l'esport i en una consideració «del seriós» com una cosa que la gent es pren seriosament.⁸⁴ De fet, molta gent s'implica seriosament en l'esport, sia com a participant sia com a espectador, i en el procés troben allò que els resulta valuós per a la seua qualitat de vida. Aquest argument també es podria estendre al joc, especialment a l'infantil, per la transcendència que té per al desenvolupament de la infància i el seu ampli reconeixement social. Si això és així, l'argument sobre la transmissió cultural pot ser considerat com una raó de pes per justificar l'educació física en el currículum escolar. Per a aquest autor, si el currículum és una selecció de la cultura que es creu valuosa i l'esport és molt valorat en la societat actual, no troba bones raons per no estudiar l'esport a les escoles.

Si bé Thompson presenta una justificació d'interès per a l'educació física, també conté certes limitacions i problemes. Així li ho planteja Kirk quan li puntualitza en el seu llibre *Physical education and curriculum study*⁸⁵ que el seu suport en la popularitat social de l'esport no arriba al conjunt d'activitats físiques de l'assignatura que també s'han de justificar. A més, assumeix que la cultura d'una societat és una entitat homogènia que resulta valuosa per a totes les persones i això resulta problemàtic. És a dir, considera valuosa la transmissió cultural de l'esport i del joc com si es tractara de béns autoevidents, quan també pot implicar problemes o aspectes negatius. El joc i l'esport poden ser injustos, excloents, poc equitatius, discriminatoris, sexistes, explotadors i gens plaents, tal com assenyalen diversos treballs sociològics, pedagògics i antropològics.⁸⁶ Per tant, també hauríem de sensibilitzar l'alumnat sobre les injustícies, les des-

84. Vegeu Thompson, K. B. *Culture, sport and the curriculum*. *British Journal of Educational Studies*, 28, 1980, 136-141.

85. Les crítiques de Kirk a Thompson es poden consultar dins Kirk, *op. cit.*, (c), p. 61-63; Kirk, *op. cit.*, (d), 73-75.

86. Vegeu, per exemple, Coakley, J. *Sport in society: Issues and controversies*, twelfth edition. McGraw-Hill Education, New York, 2017; Evans, J. *Sports in Schools*. Deakin University Press, Deakin, 1990; Sutton-Smith, B. *Play theory and cruel play of the Nineteenth Century*. Dins E. F. Manning (ed.) *The world of play*, Leisure Press, West Point, 1983, p. 103-110; Devís-Devís, J. *El juego en el currículum de la educación física: aproximación crítica (o el reino de lo posible en la postmodernidad)*. *Revista de Educación Física y Deporte*, 27 (2), 2008, 79-89 (a).

igualtats i l'opressió que produeix o oculta l'esport i el joc. Segons l'opinió de diversos autors, la cultura comercialitzada de l'oci converteix el joc i l'esport en elements potencials de dependència i pur objecte de consum, que provoca desigualtats i problemes associats a aquestes activitats.⁸⁷ Per això, d'acord amb Kirk, l'argument cultural que justifica l'esport i el joc no solament s'ha d'ocupar de transmetre aquestes activitats sinó també d'intentar transformar-les perquè l'alumnat siga capaç de desenvolupar nous significats a partir d'aquestes. Així ho reflecteix Len Almond en el seu llibre *The place of physical education in schools*, del 1989,⁸⁸ on justifica l'educació física sobre la base de «la iniciació cultural» a formes de vida que són part de l'herència de la humanitat i això inclou la idea de la transmissió i la transformació cultural. A més, aquest autor no limita la seua justificació a l'esport sinó que l'estén a la família d'activitats que conformen l'educació física.⁸⁹

En una segona edició del llibre, Almond amplia la seua justificació en assenyalar que l'educació física contribueix a l'educació global de les generacions joves ajudant-los a aprendre com aconseguir una «vida plena i valuosa» mitjançant la participació en activitats físiques.⁹⁰ Aquesta justificació se sustenta sobre tres conceptes: la vida activa, la riquesa cultural i la *fiscalitat* o repte físic. Amb el primer concepte es refereix a la promoció de l'activitat física en què es valore el gaudi vinculat a la participació, ja que amb això s'enriqueix la vida de les persones i es millora la qualitat de vida. El segon s'enfoca a les possibilitats que ofereixen les

87. Vegeu Kirk, *op. cit.* (d); Torres, J. Discursos explicativos y ocultos sobre el juego en las instituciones escolares. *Aula de Innovación Educativa*, 92, 2000, 66-76.

88. Almond, L. The place of physical education in the curriculum. Dins L. Almond (ed.) *The place of physical education in schools*. Kogan Page, London, 1989, 13-36 (a).

89. L'educació com a «iniciació a pràctiques significatives de la cultura» que té la capacitat d'obrir-se a les possibilitats d'una vida valuosa també és sostinguda per Mike McNamee. Aquest autor suggereix la necessitat de justificar de forma diferent l'esport i la resta de les activitats més vinculades a la salut. L'esport és una pràctica culturalment significativa que té un paper important en la formació de les identitats i valors i, per això, el considera educativament valuós, mentre que un altre tipus d'activitats dirigides a la salut resultarien extrínsecament valuoses. Vegeu McNamee, *op. cit.*

90. Vegeu Almond, L. Generating a new vision for physical education. Dins L. Almond (ed.) *Physical education in schools*, second edition. Kogan Page, London, 1997, p. 7-20 (b).

activitats físiques no solament per a la transmissió sinó també per a la transformació cultural. Finalment, amb el tercer concepte es refereix al conjunt d'experiències que permeten explorar les activitats físiques més enllà dels propòsits primaris amb què van ser concebudes. Per exemple, esmenta el conjunt de reptes o necessitats que porta les persones a participar en l'esport i que són diferents de la competició, com ara fer alguna activitat física i gaudir del moviment.⁹¹

Una altra justificació que també recolza en el caràcter seriós de l'esport com a forma cultural lúdica i civilitzada és la que aporta Daryl Siedentop. Sorgeix a l'empara del desenvolupament de la seua proposta del model pedagògic d'«educació esportiva» recollida en el llibre *Sport Education: Quality PE through sport experiences*.⁹² La inclusió de l'«educació esportiva» a l'escola s'assenta en la noció de «pràctica social», aportada pel filòsof Alasdair MacIntyre en el seu text *After virtue*. Les pràctiques socials, com els esports, tenen béns interns i béns externs, a més de models d'excel·lència i virtuts morals per aconseguir aquests béns.⁹³ Des d'aquest punt de vista, l'educació física pot aprofitar els béns interns de l'esport, és a dir, els que deriven directament de la pràctica física com ara la mestria, el coneixement, la comprensió i el respecte. Per contra, l'assignatura

91. La justificació educativa d'Almond està a «desenvolupar un compromís permanent amb el gaudi i el desafiament de l'activitat física (tant grupal com individual) per la seua contribució al benestar de les persones i la comprensió de la cultura». Vegeu Rossi, T. Educational rationale for movement in education. Dins R. Tinning, L. McCuaig i L. Hunter (eds.) *Teaching health and physical education in Australian schools*. Pearson Australia, 2005, p. 13.

92. El model d'«educació esportiva» sorgeix per la insatisfacció que trobava el seu autor amb la forma tradicional d'ensenyament de l'esport a les escoles, que està molt basat en l'ensenyament de les tècniques esportives. La proposta original es pot veure dins Siedentop, D. *Sport Education. Quality PE through sport experiences*. Human Kinetics, Champaign, 1994.

93. Vegeu MacIntyre, A. *After virtue. A study in moral theory*, second edition. Duckworth, London, 1985. La traducció al castellà és MacIntyre, A. *Tras la virtud*. Crítica, Barcelona, 1987. L'autor entén per pràctica social «qualsevol forma coherent i complexa d'activitat humana cooperativa, establerta socialment, mitjançant la qual es realitzen els béns inherents a aquesta mentre s'intenta aconseguir els models d'excel·lència que són apropiats a aquesta forma d'activitat i la defineixen parcialment, amb el resultat que la capacitat humana d'assolir l'excel·lència i els conceptes humans de les finalitats i dels béns que comporta s'estenen sistemàticament». Vegeu MacIntyre *op. cit.*, p. 233.

ha de rebutjar els béns externs a l'esport, els sobrevinguts, com ara la fama i els diners. El model de Siedentop no s'orienta a diversos esports sinó a l'esport com a concepte general, identificant les característiques comunes (temporada, afiliació, competició formal, esdeveniment final, registre i festivitat) i els rols de joc (jugador/a, espectador/a, àrbitre/a, periodista, entrenador/a, etc.) de molts esports. És a dir, el seu model d'educació esportiva deriva d'aspectes procedents de l'esport desenvolupat en la comunitat i es reorienta amb la intenció de conèixer a fons aquesta pràctica i actuar amb responsabilitat moral.⁹⁴ D'acord amb això, l'alumnat és el que juga i participa d'aquesta (àmplia) pràctica social de tal manera que pot conservar, protegir i millorar la cultura esportiva.

La funció hedonista

La cerca d'una visió àmplia de l'educació, que vaja més enllà del desenvolupament de qualitats cognitives vinculades al coneixement teòric, ha portat alguns autors i autores a explorar noves justificacions. Aquest és el cas d'Andrew Reid en l'article *Value pluralism and physical education*, publicat el 1997. Aquest autor parteix d'una anàlisi axiològica de l'educació física basada en la pluralitat de valors que permeten aconseguir metes educatives (valors ètics, valors estètics, valors intel·lectuals i valors hedonistes).⁹⁵ Iniciat en la tradició racionalista, Reid indaga per un terreny diferent, encara que a vegades recorda aspectes racionalistes en la seua argumentació. El cas és que, després de sotmetre les activitats físiques a una anàlisi axiològica, conclou que hi ha diverses maneres en què l'assignatura satisfà la condició de ser educativament valuosa. Per exemple,

94. El pes de la responsabilitat i els valors morals en el model d'«educació esportiva» de Siedentop és tan rellevant que ha estat catalogat com una pràctica moral. Vegeu Kirk, D. Junior sport as a moral practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (4), 2002, 402-408 (f); Kirk, D. Sport Education, critical pedagogy, and learning theory: toward an intrinsic justification for physical education and youth sport. *Quest*, 58 (2), 2006, 255-264 (g).

95. Vegeu Reid, A. Value pluralism and physical education. *European Physical Education Review*, 3 (1), 1997, (b), p. 7 i 18.

considera que l'assignatura promou el coneixement, i el coneixement pràctic és l'intrínsec a les activitats físiques. El caràcter moral de l'esport, també el pren com a educativament valuós i l'estén al conjunt de l'educació física, ja que és composta d'activitats ludicorecreatives i perquè el caràcter moral es troba en les interaccions professorat/alumnat. També considera educatius els valors estètics, ja que formen part intrínseca de les activitats gimnàstiques i la dansa, així com d'altres activitats físiques que poden resultar puntualment estètiques (per ex., situacions concretes en l'esport). El valor de la salut és molt important per a Reid, però no el considera educatiu; li concedeix un valor instrumental, ja que pot influir en la realització de la resta d'activitats de l'assignatura. En canvi, desestima el valor econòmic de les activitats físiques, ja que posa l'èmfasi en el rendiment del treball físic i això no té a veure amb el tarannà lúdic de l'assignatura. Encara més, a aquesta dimensió lúdica li concedeix un important caràcter educatiu lligat al valor hedonista que associa inicialment al joc i a l'esport, però que estén al conjunt d'activitats de l'assignatura. La diversitat de pràctiques i tradicions de l'assignatura el porta a identificar un «principi hedonista», que es converteix en la base justificativa comuna de tota l'educació física. Per a Reid, el gaudi i la diversió vinculats al caràcter lúdic de l'assignatura i, per tant, autotèlic o intrínsecament valuós, es troben en totes les pràctiques. D'alguna manera, hereta diversos plantejaments filosòfics clàssics que prenen el joc *seriosament*, considerant-lo com un element clau del desenvolupament humà i de la cultura.⁹⁶

96. Hi ha una tradició teòrica que s'ha recolzat molt en el caràcter autotèlic del joc i els seus potencials beneficis, especialment per a les noves generacions. Aquesta tradició té entre les seues fites principals les contribucions següents: Huizinga, J. *Homo Ludens*. Alianza, Madrid, 1972; Caillois, R. *Los juegos y los hombres: máscara y vértigo*, Fondo de Cultura Económica, México, 1986; Guttmann, A. *From ritual to record. The nature of modern sport*. Columbia University Press, New York, 1978. No fa gaire es va plantejar que el caràcter intrínsec o autotèlic del joc no siga una condició assignada prèviament, sinó el resultat d'un procés educatiu de subjectivació de l'alumnat. Vegeu García-Puchades, W. i Chiva-Bartoll, O. El juego como proceso de subjetivación y su justificación en el currículum de la educación física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13(38), 2018, 147-156.

No obstant això, la tesi hedonista de Reid ha rebut diverses crítiques perquè no té criteris clars que permeten fonamentar la cerca o la consecució del plaer més enllà de la simple preferència o el gust per la pràctica. Com assenyalava Mike McNamee, aquesta proposta hedonista no acaba d'argumentar-se amb detall i es limita bàsicament a una raó *per se*. A més, pot resultar una justificació tan àmplia que pot arribar a qualsevol tipus d'activitats, ja que depèn de les seues experiències subjectives i pot arribar a no ser particularment característic de les activitats que comprèn l'educació física.⁹⁷ D'alguna manera, la justificació hedonista, malgrat que té una certa tradició i avanços com els de Reid, hauria de continuar aprofundint en la seua construcció filosòfica.⁹⁸

Així i tot, la posició pluralista de Reid presenta dues aportacions importants, des del meu punt de vista. La primera és que no segueix una clara distinció entre els valors instrumentals i intrínsecs que ha marcat la discussió del paper educatiu de l'educació física dels últims cinquanta anys, encara que ho recorde el seu llenguatge. Les justificacions morals, estètiques i hedonistes que quedaven tradicionalment lligades a una valoració instrumental (dimensió «a través») s'integren dins aquesta perspectiva amb un caràcter intrínsec per la naturalesa de les activitats amb les quals es vinculen aquestes justificacions. Malgrat les influències racionalistes, obre la porta a noves possibilitats cada vegada més allunyades de la distinció intrínsec/extrínsec. Per exemple, a partir de la noció de pràctiques socials de MacIntyre, McNamee⁹⁹ proposa l'existència de béns o valors mixtos que tinguen un caràcter intrínsec i extrínsec alhora, recordant la justificació del model de l'«esport educatiu» de Siedentop. Aquests béns serien mixtos o no, dependent de les persones individuals que pogueren apreciar una

97. Vegeu McNamee, *op. cit.*; Parry, J. Physical education as Olympic education. *European Physical Education Review*, 4 (2), 1998, 153-167 (b).

98. L'argumentació hedonista, basada en el joc com a essència de l'educació física, continua rebent suport. Vegeu, per exemple, Hawkins, A. Pragmatism, purpose and play: struggle for the soul of physical education. *Quest*, 60, 2008, 345-356; Pringle, R. Finding pleasure in physical education: a critical examination of the educative value of positive movement affects *Quest*, 62, 2010, 119-134.

99. Vegeu McNamee, *op. cit.*

determinada activitat com a intrínsecament valuosa, extrínsecament valuosa o valuosa en ambdós sentits intrínseca/extrínseca.¹⁰⁰

La segona contribució de Reid consisteix a evidenciar la dificultat de construir justificacions unitàries o comunes a totes les activitats físiques. La pluralitat de pràctiques que conformen l'educació física escolar comporta pluralitat de valors que requereixen ser justificats de maneres diferents. Des que McNamee assenyalara que no hi ha una sola essència o argument justificatiu sobre el qual es puga definir el valor educatiu de l'assignatura,¹⁰¹ aquesta perspectiva va guanyant pes entre diversos autors de la professió. Un dels defensors d'aquesta tesi és Kirk, que es basa en les evidències empíriques que aporten els models pedagògics que han tingut èxit en la professió (model d'educació esportiva, d'aprenentatge cooperatiu, de responsabilitat personal i social o d'ensenyament per a la comprensió dels jocs esportius)¹⁰² per justificar la necessitat d'un abordatge diferencial. Tot i això, Reid presenta una argumentació combinada on emfatitza la pluralitat, però alhora troba un element comú en el principi hedonista. Com assenyala aquest autor, la perspectiva axiològica pluralista no solament ofereix certa llum justificativa a la família d'activitats que conformen l'educació física, sinó que ofereix una fonamentació coherent amb les tradicions de l'assignatura i alhora es mostra oberta a noves possibilitats.

100. Precisament la ruptura d'aquesta divisió intrínsec/extrínsec està marcant el treball filosòfic recent de diversos autors. Vegeu, per exemple, Thorburn, M. i Horrell A. Grand designs! Analysing the conceptual tensions associated with new physical education and health and well-being curriculum. *Sport, Education and Society*, 19 (5), 2014, 621-636; Da Costa, L. A., McNamee, M. i Lacerda, T. O. Physical education as an aesthetic-ethical educational project. *European Physical Education Review*, 21 (2), 2015, 162-175.

101. McNamee, *op. cit.*

102. Vegeu Kirk, D. Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45 (9), 2013, 973-986 (h). Per a aquest autor, els models pedagògics són dissenys específics que connecten coherentment uns determinats resultats d'aprenentatge amb estratègies d'ensenyament, continguts i pràctiques físiques. Tenen unes característiques no negociables en termes del que han de fer el professorat i l'alumnat, però amb marges oberts a la concreció en contextos particulars.

La funció d'alfabetització física

Malgrat estar molt present el cos en l'educació física escolar, a penes s'ha reflexionat des d'aquest àmbit sobre la corporalitat com a fonamentació teòrica i potencialitat comunicativa i educativa. Una d'aquestes reflexions que permet justificar l'educació física escolar gira al voltant del concepte d'«alfabetització física», elaborat per Margaret E. Whitehead amb fonaments monistes, existencialistes i fenomenològics.¹⁰³ Aquest concepte es refereix a una capacitat i una motivació que forma part de la corporalitat de les persones, les acompanya durant tot el cicle vital i il·lumina el camí per aconseguir una millor qualitat de vida. Els fonaments filosòfics reivindiquen la materialitat corporal humana com la forma primigènia de ser i estar al món que, en interacció amb el medi, pot desenvolupar totes les seues capacitats i potencialitats. Per tant, la persona es crea a si mateixa en interacció amb l'ambient, de manera que com més gran nombre i més riques siguen les interaccions que establisquen, més completa serà la seua autorealització. L'«alfabetització física» afecta tots els éssers humans i per això pot ser considerada universal, si bé depèn de la cultura en què ens desenvolupem i de les capacitats amb què cadascú estiga dotat.¹⁰⁴

103. En la seua tesi doctoral ja apuntava la fonamentació filosòfica de l'«alfabetització física», on destaca la secció 6, titulada *A reappraisal of the justification for physical education in the school curriculum*, en la qual suggeria reexaminar la justificació de l'assignatura a partir d'aquests fonaments filosòfics. Vegeu Whitehead, M. E. *A study of the views of Sartre and Merleau-Ponty relating to embodiment, and a consideration of the implications of these views to the justification and practice of physical education*. Unpublished PhD thesis, University of London, London, p. 171-195 (a). Des d'aquest punt de vista, «no es té un cos» sinó que «s'és el cos» i perden sentit les nocions del «cos com a màquina» o el «cos com a objecte», mentre que en guanya la noció de «cos com a jo». Vegeu Whitehead, M. E. The concept of physical literacy. *European Journal of Physical Education*, 6 (2), 2001, p. 129 (b). Altres treballs posteriors són: Whitehead, M. Physical literacy: Philosophical considerations in relation to developing a sense of self, universality and propositional knowledge. *Sport, Ethics and Philosophy*, 1 (3), 2007, 281-298 (c); Whitehead, M. E. *Physical literacy: throughout the lifecourse*. Routledge, London, 2010 (d).

104. Vegeu Whitehead, *op. cit.*, (c).

Com que els éssers humans són un tot indivisible, la corporalitat i la humanitat són inseparables. En coherència amb això, quan l'autora utilitza la noció de «cos viscut» és per referir-se tant a l'experiència de la corporalitat com als usos instrumentals del cos, que es converteix en la base que permetrà el pensament i el coneixement.¹⁰⁵ D'aquesta manera, la capacitat de moviment es converteix en un aspecte fonamental per ser i desenvolupar-se com a persona.

D'alguna manera, l'*alfabetització física* «és un terme nou per a una capacitat humana innata, més que una cosa nova en si mateixa». Però «ha demostrat ser una idea notablement poderosa», ja que permet enfortir «els vincles entre el desenvolupament de les habilitats motores, la qualitat de l'aprenentatge i l'autoeficàcia resultant que permet seguir realitzant activitat física».¹⁰⁶ Per a l'educació física escolar pot tenir conseqüències importants, no perquè la substitueix sinó perquè la converteix en el seu objectiu. Aquest concepte posa l'èmfasi en el potencial que suposa la corporalitat per al desenvolupament holístic de la persona, quan l'educació física s'ha limitat tradicionalment al desenvolupament instrumental del cos. L'educació física escolar no es pot referir només a la competència física de ser capaç de «fer» alguna cosa, implicant la força i la flexibilitat, per exemple.¹⁰⁷ Més aviat es refereix a «la capacitat de percebre intel·ligentment i respondre apropiadament» a l'entorn, inclosa «la capacitat de “llegir” l'ambient».¹⁰⁸ En aquest sentit, l'educació física serveix per promocionar les activitats físiques que permetran desenvolupar la corporalitat dels més joves i anar més enllà de la participació per aprendre de la seua implicació i prendre decisions intel·ligents sobre què fer amb les seues vides.¹⁰⁹

Durant l'última dècada, l'alfabetització física ha guanyat molta força internacionalment dins la professió i han proliferat contribucions diverses, algunes

105. Vegeu Whitehead, *op. cit.* (d).

106. Jurbala, P. What Is Physical Literacy, Really? *Quest*, 67 (4), 2015, p. 380.

107. Vegeu Whitehead, M. E. Definition of physical literacy and clarification of related issues. *ICSSPE Bulletin/Journal of Sport Science and Physical Education*, 65, 2013, 28-42 (e).

108. Vegeu Whitehead, *op. cit.* (b), p. 130.

109. Vegeu Almond, L. What is the value of physical literacy and why is physical literacy valuable? *ICSSPE Bulletin/Journal of Sport Science and Physical Education*, 65, 2013, p. 37 (c).

de les quals han entrat en competència entre elles. Per exemple, uns l'orienten al desenvolupament d'habilitats motores bàsiques i quasi ho entenen com a sinònims, mentre que uns altres l'enfoquen al desenvolupament atlètic i l'excel·lència fisicoesportiva. També hi ha qui l'entén com un conjunt de competències físiques o recursos per aconseguir una vida físicament més activa i uns altres com una nova orientació per a l'educació física escolar i per a l'esport i la recreació.¹¹⁰ S'ha identificat amb alguna claredat una perspectiva instrumental adreçada al rendiment i a la promoció d'una vida activa i una altra de més holística que emfatitza la lectura i l'adaptació intel·ligent al medi.¹¹¹ Aquesta última estaria més connectada amb l'educació física escolar, especialment amb l'ensenyament infantil i primari. Alguns ho veuen com un model pedagògic en potència, similar al de l'educació esportiva o l'ensenyament per a la comprensió dels jocs esportius, per als primers anys de l'educació física escolar.¹¹² Uns altres destaquen el paper del coneixement teòric i acadèmic en l'ensenyament secundari per aconseguir l'alfabetització física. Aquest enfocament no oblidia que el coneixement teòric ha de ser vinculat a la pràctica física, però emfatitza el paper fonamental que té per traslladar l'alfabetització física més enllà de l'assignatura i l'escola.¹¹³ Com es pot observar, aquesta perspectiva teòrica encara es troba en desenvolupament, però ha estat capaç d'atraure l'atenció d'una part important de la professió i això augura un gran potencial com a justificació de l'assignatura.

110. Vegeu Jurbala, *op. cit.*

111. Colin Higgs identifica una aproximació acadèmica i una altra de pràctica. Vegeu Higgs, C. Physical literacy—two approaches, one concept. *Physical and Health Education Journal*, 76 (1), 2010, 6-7. Altres autors es refereixen a una perspectiva holística i una altra de funcional o dirigida al rendiment físic. Vegeu Allan, V., Turnnidge, J. i Côté, J. Evaluating approaches to physical literacy through the lens of positive youth development, *Quest*, 69 (4), 2017, 515-530.

112. Vegeu Kirk, *op. cit.*, (h).

113. Vegeu Ennis, C. D. Knowledge, transfer, and innovation in physical literacy curricula. *Journal of Sport and Health Science*, 4, 2015, 119-124.

LES FUNCIONS DE L'EDUCACIÓ FÍSICA EN L'ACTUALITAT: MOMENT DE COMPLEXITAT

L'evolució dels discursos teòrics de l'educació física, des de la modernitat fins a l'actualitat, està marcada per continuïtats i discontinuïtats perquè les canviants condicions històriques plantegen nous problemes i exigeixen discursos nous. En alguns casos, les teories formades en un moment històric semblen irremeiablement desfasades o irrellevants. En altres casos predomina el caos i la diversitat de posicions professionals contraposades que rivalitzen entre elles, com va passar en determinats períodes amb les pràctiques físiques de la professió. El període «postracionalista» és un d'aquests moments de diversitat per la coexistència de múltiples discursos teòrics. Fins i tot ens convida a pensar en una possible situació de conflicte o en un exemple d'extrem relativisme segons el qual qualsevol discurs és igualment vàlid.

No obstant això, des de l'epistemologia social, la història de les assignatures escolars ens mostra trajectòries marcades per alts i baixos en la seua popularitat i suport acadèmic i social. Les assignatures són sotmeses a contínues disputes entre grups enfrontats i l'educació física escolar no és diferent de la resta.¹¹⁴ La diversitat de contribucions teòriques postracionalistes que hem vist en l'apartat anterior es correspon amb aquesta situació que es mou entre justificacions-funcions globals de l'assignatura o comunes a totes les seues pràctiques físiques i altres justificacions particulars o parcials, depenent del tipus de pràctica física de què es tracte. A més, algunes de les justificacions n'inclouen d'altres o aspectes parcials d'altres justificacions. D'alguna manera, aquesta situació està d'acord

114. Resulten especialment pertinents els estudis sobre la història del currículum i de les assignatures escolars. Vegeu Goodson, I. F. *Historia del currículum: la construcció social de las disciplinas escolares*. Pomares-Corredor, Massanet de la Selva, 1995; Goodson, I. F. *El cambio en el currículum*. Octaedro, Barcelona, 2000. Per a l'àmbit de l'educació física escolar vegeu Kirk, *op. cit.*, (e) i Kirk, D. Curriculum history in physical education: A source of struggle and a force for change. En A.C. Sparkes (ed.) *Research in physical education and sport. Exploring alternative visions*, The Falmer Press, London, 1992, p. 210-230 (i); Kirk, D. *Schooling bodies; school practice and public discourse, 1880-1950*. Leicester University Press, London, 1998 (j).

amb els temps actuals en societats complexes, caracteritzades per la convivència de la inestabilitat, la multiplicitat, la particularitat i la globalitat o altres opcions intermèdies o mixtes.¹¹⁵ A més, aquesta situació complexa ofereix justificacions disponibles per adaptar-se a distints plantejaments curriculars i a les pràctiques que en cada context es decidisca incloure a l'educació física escolar.

Les continuïtats de les funcions pre- i postracionalistes

En l'actualitat es mantenen algunes funcions tradicionals de l'escola i l'educació física, fins i tot algunes que van sorgir amb l'arribada de la modernitat. Les funcions de custòdia, preparació per al treball i socialització o integració social continuen estant vigents en l'actualitat, igual que ho estan certs aspectes de l'«educació del físic», subsumida a l'«educació a través del físic» de caire racionalista. Entre aquests aspectes de les primeres funcions hi ha el desenvolupament de valors morals a través de les activitats físiques i l'esport. Una altra justificació que contiuva vigent avui dia és la promoció de la salut, utilitzada ja des de la Il·lustració. Des d'aquest punt de vista, la missió professional consisteix a aconseguir alumnes sans que després siguin adults potencialment actius que poden obtenir múltiples beneficis biopsicosocials de l'activitat física i l'esport. D'aquesta manera és més probable que puguin tenir una vida plena, com també recullen diverses funcions racionalistes i postracionalistes. Però, a més d'aquestes justificacions-funcions que podem denominar com a tradicionals, es destaquen dos aspectes més recents de ressonàncies racionalistes que continuen actualment: el doble sentit del coneixement pràctic i l'estructura teòrica de Peter Arnold.

El doble sentit del coneixement pràctic

Una visió àmplia de l'educació no es pot entendre només com el desenvolupament de qualitats mentals relacionades amb el coneixement teòric o «saber

115. Vegeu Hargreaves, *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata, Madrid, 1996.

què». Aquest és un argument clau si es busca una concepció equilibrada que supere dualismes com ara ment/cos, teoria/pràctica o intel·lectual/manual que han marcat la història de l'educació i l'educació física. Per tant, considerar el «saber com» o coneixement pràctic com una part rellevant de la racionalitat humana, que no hauria de negligir-se en favor del quasi exclusiu coneixement teòric, ha estat una línia de justificació important per a l'educació física. Aquest argument no solament l'han defensat persones seguidores de la filosofia analítica de l'educació de l'últim terç del segle xx, sinó que els ha transcendit. Per a totes aquestes persones, la família d'activitats que comprèn l'educació física posseeixen com a nexa comú el «saber com» o «coneixement pràctic», que es pot complementar amb el coneixement teòric.¹¹⁶

En aquest punt resulta important la distinció entre coneixement pràctic «en sentit feble» i «en sentit fort», tal com els denomina Arnold. El primer es refereix a una persona que és físicament capaç de fer una cosa –fins i tot la fa–, però que no és capaç d'explicar com l'ha feta. Aquest autor posa l'exemple del porter de futbol que és capaç de parar un penal, i fins i tot arriba a parar-lo, però després no és capaç d'explicar com l'ha parat.¹¹⁷ En canvi, el coneixement pràctic «en sentit fort» es refereix a una persona que, a més de ser capaç de fer una cosa i fer-la, també pot oferir una explicació detallada de com la va fer. Aquesta diferenciació assenyala el tipus de coneixement pràctic a què s'aspira en l'educació física i que Arnold caracteritza de la manera següent: I) el que és actiu; II) el que suposa poder entendre i seguir uns procediments determinats per regles; III) el que suposa una acció crítica intel·ligent, és a dir, que la persona agent o executora pense (o siga, que tinga la capacitat de supervisar i de reaccionar davant el que faça) mentre ho està fent; i IV) el que suposa uns nivells mínims de competència, és a dir, conèixer el que exigeix

116. En aquest grup es troben autors esmentats en la nota [73], als quals se'n van unir d'altres que incorporen el coneixement pràctic en alguna part de la seua nova justificació. Vegeu Almond, *op. cit.* (a); Rossi, *op. cit.*; Breivik, G. Sporting knowledge and the problem of knowing how. *Journal of the Philosophy of Sport*, 41(2), 2014, 143-162.

117. Arnold, *op. cit.*, (c), p. 37.

saber com fer una cosa especialment (tocar el piano, llançar la javelina) i això suposa encertar l'activitat.¹¹⁸

L'estructura teòrica de l'«educació sobre, a través i en moviment»

L'estructura teòrica que va presentar Arnold el 1979 de l'«educació sobre, a través i en moviment» va ser el resultat de la reflexió filosòfica derivada dels criteris racionalistes elaborats per Peters i Hirst. Encara que el seu treball se situa dins la tradició de la filosofia analítica de l'educació i utilitza la divisió de valor intrínsec i extrínsec, conté una crítica a la idea que només el contingut cognitiu és pròpiament intrínsec o educatiu. A partir d'aquesta crítica introdueix la dimensió «educativa en moviment», basada en el coneixement pràctic com a part de la racionalitat humana. Però, a més d'aquesta aportació, Arnold reinterpretava els plantejaments anteriors d'«educació del físic» i «educació a través del físic» que formen part de la tradició de l'educació física i l'esport. És a dir, incorpora discursos diversos en la seua estructura teòrica, la qual cosa indica un cert caràcter pluralista. No obstant això, la seua aportació principal per continuar vigent a hores d'ara és la seua utilitat per a la selecció cultural del currículum de l'assignatura des d'una perspectiva complexa. Això és possible perquè no entra en contradicció amb les aportacions postracionalistes que la recolzen des d'arguments diferents, ja siguin mitjançant justificacions culturals, la justificació hedonista o l'alfabetització física.

Les discontinuïtats derivades de la revisió de les funcions

Els canvis socials i els nous problemes que sorgeixen, sovint de manera accelerada, exigeixen discursos teòrics nous o, si més no, adaptacions d'acord amb els temps. És a dir, la institució escolar, les assignatures i les seues funcions s'han de sotmetre a una profunda revisió. Si es van crear per atendre els processos

118. Arnold, *op. cit.*, (c), p. 41.

de reproducció material i cultural, les noves condicions socials apunten a una escola compromesa amb els processos de transformació. Ja hem vist en l'apartat anterior que no es tracta d'abandonar totalment les funcions sorgides en altres moments històrics. Més aviat consisteix a prioritzar i reforçar el caràcter transformador de les funcions educatives i socials com veurem més avall, en particular, la reconstrucció del coneixement i la justícia social.

La reconstrucció del coneixement

En les societats en què l'alumnat pot tenir accés, via internet, a tanta o més informació de la que pot tenir el professorat, l'adquisició i acumulació de coneixement deixa de ser una funció educativa primordial en l'actualitat. Això era important quan l'accés a la informació i la cultura encara era privilegi d'unes poques persones. Actualment, només serà un valor important en determinats contextos o per a determinats aspectes, mentre que s'imposa la reconstrucció del coneixement i l'experiència de l'alumnat procedent de la seua vida paral·lela i anterior a l'escola. Cada estudiant utilitza un bagatge cultural propi en la vida quotidiana, ple d'informacions i preconcepcions sobre la realitat. L'escola ha d'oferir coneixements que tinguen significat en la vida de l'alumnat, perquè així s'utilitzen com a eines racionals en substitució de les primitives i deficientes preconcepcions.¹¹⁹

En l'àmbit de l'educació física, la reconstrucció afecta tant el coneixement teòric com el coneixement pràctic que deriva de l'experiència del moviment. Per tant, la redefinició d'alguns conceptes clau com ara el de «competició esportiva» o «activitat física», entre d'altres, pot tenir una gran importància en la reconstrucció del coneixement teòric de l'educació física escolar. Així, per exemple,

119. Vegeu Pérez Gómez, A. I. Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. Dins Gimeno Sacristán, J. i Pérez Gómez, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, 1993, p. 17-33 (a); Pérez Gómez, A. I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, Madrid, 1998 (b); Garrett, R. i Wrench, A. Connections, pedagogy and alternative possibilities in primary physical education. *Sport, Education and Society*, 13(1), 2008, 39-60.

la competició esportiva, entesa com la lluita entre dues forces contràries en la qual l'èxit de l'una depèn del fracàs de l'altra, es pot reconstruir cap a una idea de competició com: a) un ingredient indispensable per gaudir d'un joc esportiu; b) una recompensa compartida per aconseguir un objectiu determinat; i c) un èxit individual o col·lectiu per un treball ben desenvolupat o un resultat millor en comparació del realitzat anteriorment per una mateixa persona o un grup.¹²⁰ De la mateixa manera, el concepte d'activitat física realitzada pels éssers humans es podria concebre no solament en la seua dimensió biològica (moviment corporal que produeix energia) sinó també en la seua dimensió personal (experiència humana) i en la seua dimensió social (pràctica sociocultural).¹²¹ Les conseqüències que aquestes redefinicions tenen en el desenvolupament de l'ensenyament i la participació en l'activitat física i l'esport són un indicador de la importància de la reconstrucció del coneixement teòric en l'educació física. Altres vegades, aquesta reconstrucció teòrica pot ser de problemes socials o aspectes controvertits vinculats a la cultura física, al cos i a la salut que es relacionen amb processos socioeconòmics, culturals i mediambientals més amplis.¹²² Pot resultar especialment pertinent si es parteix d'experiències o esdeveniments socials contemporanis de l'alumnat, si s'aborden mitjançant discussions en petit i gran grup per al contrast de visions i amb l'ajuda de materials curriculars.¹²³

120. Vegeu Coakley, *op. cit.*

121. Vegeu Devis-Devis, J. *Actividad física, deporte y salud*. Inde, Barcelona, 2000 (b); Devis-Devis, J. i Peiró-Velert, C. Fundamentos para la promoción de la actividad física relacionada con la salud. Dins J. Devis-Devis (coord.) *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*, Marfil, Alcoi, 2001, p. 295-321 (a).

122. Vegeu Kirk, *op. cit.* (d); Fernández-Balboa, J. M. Aspecto crítico y cívico del rol de los/las profesionales de la educación física y el deporte: conexiones con la política, la economía y el medio ambiente. *Apunts. Educació Física*, 34, 1993, 74-82; Kirk, D. Fundamentos para una pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física. Dins J. Devis-Devis (coord.) *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*, Marfil, Alcoi, 2001, p. 101-109 (k); Devis-Devis i Molina, *op. cit.* (b).

123. Vegeu Devis-Devis i Peiró-Velert, *op. cit.* (a); Devis-Devis, J. i Peiró-Velert, C. Los materiales curriculares en la educación física. Dins A. Fraile (coord.) *Didáctica de la educación física. Una perspectiva crítica y transversal*. Biblioteca Nueva, Madrid, 2004, p. 63-94 (b).

D'altra banda, també hem de reconstruir el coneixement pràctic aïllat i fragmentari que porta l'alumnat a les classes d'educació física. Com ja assenyàvem en un document previ, les experiències pràctiques de l'assignatura han de facilitar connexions, buscar estructures, patrons o algorismes d'acció per connectar-los entre ells, vincular-los a altres activitats físiques més àmplies o a les activitats de la vida quotidiana.¹²⁴ En definitiva, hem de facilitar el sentit a les pràctiques físiques mitjançant l'associació a contextos de pràctica més àmplis amb els quals es troben relacionades. Aquestes idees estan en sintonia amb els «patrons de moviment aplicables a una varietat de contextos» o amb la «transferència d'experiències de moviment d'una situació a una altra» que s'esmenta des de l'«alfabetització física».¹²⁵ Per exemple, les habilitats esportives específiques, els gestos i altres moviments corporals, els hem d'entendre com a elements que adquireixen sentit dins un joc, un esport o una activitat física determinada. Per això, resulta fonamental emfatitzar la comprensió d'allò que es fa en moviment i remarcar l'adquisició d'habilitats físiques dins els contextos en què tenen significat. És a dir, afavorir el coneixement pràctic «en sentit fort» o les accions realitzades intencionalment amb un nivell mínim de competència que permet donar una explicació raonada del que s'ha realitzat. D'aquesta manera es facilita que l'alumnat siga un practicant intel·ligent i no un imitador o repetidor mecànic de les activitats físiques.

La redistribució i el reconeixement de la diversitat

L'escola i l'educació física no solament tenen a veure amb el coneixement i la cultura sinó també amb la justícia social i els valors democràtics, especialment en un entorn globalitzat, amb l'increment de migracions i dominat pels mercats que fan aflorar noves (i velles) formes de desigualtat i discriminació. De notable

124. Vegeu Devis-Devis i Molina, *op. cit.* (b).

125. Vegeu Whitehead, M. E. Content implications of working to promote physical literacy *ICSSPE Bulletin/Journal of Sport Science and Physical Education*, 65, 2013, 90-97 (f); Rossi, *op. cit.*

ajuda resulten ací les dues grans perspectives de la justícia social: la que emfatitza la redistribució dels béns i recursos i la que emfatitza el reconeixement de la diversitat, encara que ambdues se solen influir mútuament.¹²⁶

La perspectiva redistributiva –molt connectada amb l'educació obligatòria– s'oposa a la destinació que marca el genètic i l'origen social de l'alumnat i busca pal·liar desigualtats socials de partida, a més de contribuir a formar ciutadans que legitimen la democràcia.¹²⁷ S'interessa per conèixer quines persones i grups són els privilegiats i els exclosos dels béns socials, com l'educació física, i com aquests béns es poden redistribuir perquè tots se'n puguin beneficiar igualitàriament. Des d'aquesta perspectiva, les desigualtats i les opressions associades a la classe social, el poder, el coneixement i els recursos, així com les limitacions econòmiques i socioculturals, han atret l'atenció dels que es dediquen a la pedagogia i la investigació de l'educació física.¹²⁸

La perspectiva del reconeixement de la diversitat ha guanyat atenció els últims anys, a causa de la proliferació i interacció de formes culturals diverses i la migració a tot el món. Las persones estan sotmeses a una gran diversitat

126. Una discussió interessant sobre la importància i el suport que reben ambdues perspectives, la redistributiva i la de reconeixement, així com les relacions entre elles en les societats globalitzades i neoliberals es troba dins Fraser, N. *Social justice in the age of identity politics: redistribution, recognition, and participation*. The Tanner lectures on human values. Stanford University. 1996, <<http://www.intelligenceispower.com/Important%20E-mails%20Sent%20attachments/Social%20Justice%20in%20the%20Age%20of%20Identity%20Politics.pdf>> (a); Fraser, N. Rethinking Recognition. *New Left Review*, 3, 2000, 107-120 (b).

127. Aquesta perspectiva redistributiva en educació té una tradició que arranca des de la darrerria del segle XIX, amb John Dewey i l'Escola Nova i continua fins als nostres dies. Algunes contribucions recents són: Connell, R. W. *Escuelas y justicia social*. Morata, Madrid, 1997; Pérez Gómez, *op. cit.* (a); Pérez Gómez, *op. cit.* (b).

128. En aquesta línia es pot consultar el treball clàssic d'Evans, *op. cit.* (a) i (b); Kirk i Tinning, *op. cit.*; Sparkes, A. C. *Curriculum change and physical education. Towards a micropolitical understanding*. Deakin University, Victoria, 1990. Altres treballs més recents els trobem dins Evans, J. i Davies, B. *Sociology of physical education*; dins D. Kirk, D. Macdonald i M. O'Sullivan (eds.) *The handbook of physical education*, Sage, London, 2006, p. 109-122 (a); Evans, J. i Davies, B. *Social class and physical education*. En D. Kirk, D. Macdonald i M. O'Sullivan (eds.) *The handbook of physical education*, Sage, London, 2006, p. 796-808 (b).

d'influències globals que interactuen amb altres estímuls locals en la construcció de les seues identitats. En aquest context, les nocions de respecte, igualtat i diferència cobren un protagonisme especial a l'escola i l'educació física.

Les persones són respectades perquè raonen, justifiquen les seues accions i actuen segons les seues necessitats, interessos, desitjos i expectatives, i no hi ha justificació moral per tractar-les d'una altra manera. Són finalitats en si mateixes, com es diria des d'una moral kantiana, perquè no poden ser tractades com a mitjans o moneda de canvi en les transaccions de la vida, és a dir, no tenen preu sinó dignitat i, per tant, no poden ser instrumentalitzades. Des de l'àmbit de l'educació física això significa, per exemple, reconèixer que no hi ha valors morals inserits en les activitats físiques, sinó que aquests es troben en les actuacions de les persones i el conjunt de relacions interpersonals del context social que els envolta. Per això hem de cuidar les condicions que conformen aquest context i intervenir-hi per afavorir el respecte entre l'alumnat i transmetre valors desitjables quan juga o participa en activitats físiques.¹²⁹

La justícia social també té a veure amb el dret de les persones i dels grups socials a beneficiar-se de les accions educatives en igualtat o igual proporció. Això no solament implica l'«accés igual» de tot l'alumnat a l'educació física escolar sinó també, especialment, un «respecte igual» a l'alumnat en funció de les identitats de gènere, raça, nivell d'habilitat, pes o sexualitat. Totes les persones poden obtenir beneficis de l'educació física, especialment les vulnerades socialment.¹³⁰ En aquest sentit, cal adoptar una «ètica pluralista» que admeta diferents formes de gaudir i beneficiar-se de les activitats físiques i esportives. També s'han de proporcionar climes de classe que afavorisquen les experiències

129. Vegeu Devís-Devís, J. Deporte, educación y sociedad: hacia un deporte escolar diferente. *Revista de Educación*, 306, 1995, 45-472 (c); Shields, D. L. i Bredemeier, M. J. *Character development and physical activity*. Human Kinetics, Champaign, 1995; Pérez Gómez, A. I. La escuela educativa en la aldea global. *Cuadernos de Pedagogía*, 286, 1999, 88-94 (c); Gutiérrez, M. *Manual sobre los valores en la educación física y el deporte*. Paidós, Barcelona, 2003.

130. Aquesta idea està desenvolupada dins Devís-Devís i Peiró-Velert, *op. cit.* (a); Devís-Devís, J. i Peiró-Velert, C. La salud en la educación física escolar: ¿qué es lo realmente importante? *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 8, 2002, p. 73-83 (c).

satisfactòries, la cooperació i el respecte entre les persones participants, així com els sentiments de competència personal i col·lectiva.¹³¹

ALGUNS REPTES COM A REFLEXIÓ FINAL

En aquesta lliçó s'han revisat les principals funcions educatives i socials de l'educació física escolar utilitzades per justificar i legitimar la seua existència com a servei i bé social a l'abast i gaudi de qualsevol persona en edat escolar. Les funcions vigents són el resultat d'aspectes heretats i nous que amb la introducció de certs aspectes s'adapten als temps. Actualment ens trobem en un moment complex per disposar de diverses funcions, algunes prenent aspectes d'altres justificacions, per respondre a les necessitats de les noves generacions. Això obliga a una reinvençió contínua de les justificacions i de l'assignatura, ja que ambdues estan al mateix nivell i s'influeixen o s'haurien d'influir mútuament per redefinir el sentit de la seua existència i la legitimitat de la seua presència en el currículum escolar. Això, evidentment, no és gens fàcil, però som moltes les persones implicades en aquesta tasca col·lectiva que té diversos reptes.

Un d'ells procedeix de la incorporació del coneixement teòric com una part de l'educació física escolar, si més no des del moviment disciplinari i les justificacions racionalistes, que pot sotmetre l'assignatura a un procés d'*academització*.¹³² Per evitar aquest procés i que l'educació física no es convertisca

131. Vegeu Vertinsky, P. Risk benefit analysis of health promotion: opportunities and threats for physical education. *Quest*, 37, 1985, 71-83; Peiró-Velert, C. La teoría de las perspectivas de meta y la educación física: un estudio sobre los climas motivacionales. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9 (1), 1999, 25-44; Duda, J. L. Ejercicio físico, motivación y salud: aportaciones de la teoría de las perspectivas de meta. Dins J. Devís-Devís (coord.) *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*, Marfil, Alcoi, 2001, p. 271-281.

132. Vegeu Kirk, *op. cit.* (e); Siedentop, D. *Introduction to physical education, fitness and sport*. Seventh edition, McGraw-Hill, London-USA, 2009; Tinning, R. *Pedagogy and human movement: Theory, practice and research*. Routledge, London, 2010; Lundvall, S. i Schantz, P. Physical activities and their relation to physical education: A 200-year perspective and future challenges. *Global Journal of Health and Physical Education Pedagogy*, 2 (1), 2013, 1-16.

en una assignatura acadèmica més del currículum escolar, resulta fonamental reforçar la connexió entre el coneixement teòric i el coneixement pràctic. En aquesta connexió, els materials curriculars, tant en paper com digitals, hi poden tenir un paper clau, ja que el seu ús permet connectar certs conceptes amb les activitats físiques. D'aquesta manera s'afavoreix un aprenentatge experiencial que pot ser més significatiu i enriquidor i és més probable que facilite una millor assimilació i integració dels coneixements.¹³³

Aquest repte guanya en rellevància quan tractem de promocionar la consciència crítica de l'alumnat, ja que habitualment aquesta qüestió queda circumscrita a reflexions o tasques purament teòriques. Per això, hem de buscar formes que relacionen el coneixement socialment crític amb el coneixement pràctic de les activitats físiques. A més, el professorat ha de pensar el que suposa afavorir la consciència crítica en el nostre alumnat per acompanyar aquestes formes de connexió teoria-pràctica amb una ètica de la cura.¹³⁴

Un altre gran repte és la «transferència» del que ha après l'alumnat a la seua vida present i futura. El coneixement i els valors de justícia social han d'arribar a contextos que vagen més enllà de les classes si volem que ajuden l'alumnat a

133. Vegeu, per exemple, Devís-Devís i Peiró-Velert, *op. cit.*, (b).

134. Com a exemples sobre les consideracions i tensions de la promoció de consciència crítica i pedagogies disruptives assenyalen aquestes quatre, les dues primeres realitzades a l'escola i les dues últimes a la universitat: Peiró-Velert, C. i Devís-Devís, J. Innovación en educación física y salud: el estudio de un caso en investigación colaborativa. Dins J. I. Barbero (coord.) *II encuentro sobre sociología deportiva. Investigación alternativa en educación física*, Unisport, Junta de Andalucía, Málaga, 1994, p. 250-270, (a); Fitzpatrick, K. i Russell, D. On being critical in health and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 2013, 159-173; Devís-Devís, J. i Sparkes, A. C. Burning the book: A biographical study of a pedagogically inspired identity crisis in physical education. *European Physical Education Review*, 5 (2), 1999, 135-152; Devís-Devís, J., Pereira-García, S., Fuentes-Miguel, J., López-Cañada, E. i Pérez-Samaniego, V. Opening up to trans persons in Physical Education-Sport Tertiary Education: two case studies of recognition in queer pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 2018, DOI: 10.1080/17408989.2018.1485142. Una revisió recent d'estudis crítics es troba dins Felis-Anaya, M., Martos-García, D. i Devís-Devís, J. Socio-critical research on teaching physical education and physical education teacher education: a systematic review. *European Physical Education Review*, 2017, DOI: 10.1177/1356336X17691215.

tenir una vida més plena. Per exemple, han de traslladar l'aprenentatge sobre la planificació i la realització de les activitats físiques a la vida quotidiana. També haurien d'aplicar la tàctica apresada en els jocs modificats als esports estàndards i a l'observació de l'esport com a espectadors i espectadores que valoren els aspectes tàctics i estètics per damunt de la victòria. Per facilitar-ho, cal buscar estratègies de connexió curricular-extracurricular-comunitària de l'activitat física¹³⁵ que conformen «comunitats de pràctica» i permeten la participació física de la gent jove sobre la base de la pertinença a un grup social.¹³⁶

Passa una cosa semblant amb els valors de justícia social, ja que no solament hem d'atendre les diversitats (gènere, ètnia, classe, raça i habilitat física) a les classes, sinó contribuir perquè tinga influència en la vida quotidiana de l'alumnat.¹³⁷ És a dir, no n'hi ha prou de buscar justícia curricular sinó que aquesta es convertisca efectivament en justícia social.¹³⁸ En aquest sentit, s'han

135. Un exemple de connexió, en l'àmbit de la promoció de l'activitat física i la salut, es pot observar dins Peiró-Velert, C. i Devís-Devís, J. La escuela y la comunidad: principios y propuestas de promoción de la actividad física relacionada con la salud. Dins J. Devís-Devís (ed.) *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*, Marfil, Alcoi, 2001, p. 323-339, b). Dins la perspectiva de l'«alfabetització física», vegeu Whitehead, *op. cit.* (d) i Whitehead i Almond, *op. cit.* L'aprenentatge-servei és una estratègia metodològica que pot tenir un paper important en la connexió entre l'educació física i la comunitat. Vegeu, per exemple, Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, O. i Martí-Puig, M. The impact of service learning on the training of pre-service teachers: analysis from a physical education subject. *European Physical Education Review*, 21(4), 2015, 467-484; Lleixà, T. i Ríos, M. Service-learning in Physical Education Teacher Training. Physical education in the Modelo prison, Barcelona. *Qualitative Research in Education*, 4(2), 2015, 106-133.

136. Vegeu Wenger, E. *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós Ibérica, Barcelona, 2011; Kirk, *op. cit.* (a).

137. Hi ha diversos tipus de propostes pedagògiques crítiques i disruptives per sensibilitzar i incloure els «altres» en educació física. Entre aquestes assenyalaria: Robinson, D. B. i Randall, L. *Social justice in physical education: Critical reflections and pedagogies for change*. Canadian Scholars, Toronto, 2016; Ennis, C.D. *Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies*. Routledge, New York, 2016; Lorente-Catalán, E i Martos-García, D. *Educación física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social*. Edicions Universitat de Lleida-Publicacions de la Universitat de València, València, 2018.

138. La justícia curricular és una manera d'aconseguir la justícia social, però no són exactament la mateixa cosa. Perquè el primer tipus de justícia es convertisca, efectivament, en el segon,

de buscar estratègies imaginatives que s'adrecen no solament a fer visibles els que són invisibles o estan absents, sinó a sensibilitzar l'alumnat de l'existència d'«altres» que són diferents i vulnerats.

Per acabar, voldria tornar al començament d'aquesta exposició, quan indicava que els discursos teòrics sobre les justificacions-funcions comporten, inevitablement, un caràcter avaluatiu i, per tant, assenyalen com hauria de ser l'assignatura. És a dir, descansen sobre el propòsit moral d'impartir una educació física de qualitat, el mateix que ha de guiar el treball del professorat, tant a l'escola com a la universitat.¹³⁹ Aquest propòsit es refereix al compromís i a la responsabilitat de cada professional amb la seua activitat docent i acadèmica perquè, més enllà de les justificacions, és la millor manera de legitimar l'educació física i guanyar-se el respecte de la societat.

D'altra banda, perquè les justificacions-funcions complisquen la seua plena comesa i no queden buides de contingut o es reduïsquen a meres etiquetes del llenguatge professional, caldria que es contrarestaren amb el que passa en la pràctica. Convé recordar que les assignatures es defineixen pel que la gent fa i diu i no solament per les reflexions teòriques i acadèmiques. En aquest sentit, el treball fet a la universitat no solament ha de contribuir a la millora de l'educació física oferint bones justificacions, sinó que ha de col·laborar amb els i les professionals per equilibrar-lo mitjançant l'estudi del que s'esdevé en la pràctica. Dit altrament, es requereix el treball empíric sobre com entén el professorat i l'alumnat l'assignatura, sobre el que passa realment a les classes i, especialment, mitjançant estudis col·laboratius desenvolupats entre la universitat i l'educació física escolar. D'aquesta manera, estarem en disposició de connectar dialògicament la teoria (justificacions-funcions) amb la pràctica professional quotidiana perquè la millora de l'educació física escolar siga efectivament una realitat.

s'han de buscar estratègies que faciliten la connexió entre l'educació física i la societat. Vegeu Connell, *op. cit.*

139. Vegeu Devís-Devís, J. i Pérez-Samaniego, V. La ética profesional en la formación del profesorado de educación física. Dins L. Martínez i R. Gómez (coords.) *La educación física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2009, p. 105-123.



VNIVERSITAT D VALÈNCIA