



EL COS VA A L'ESCOLA

Per una EF renovada

Andrea Imeroni

Professor d'EF, responsable nacional a Itàlia del sector escolar del UISP, imparteix cursos a l'Escola de Rehabilitació de Torino i a l'Escola de Formació d'Educadors especialitzats de Torino. És investigador sobre els temes de motricitat.

L'escola accepta parlar del cos, però restringeix el camp al cos que va a l'escola.

De la panera de les oportunitats recobrades, surt amb la seva fascinació plàstica, regulada per nous pifres màgics, LA CORPOREÏTAT; s'insinua amb els ulls prenyats de nous significats en una societat disposada sempre a negar-la i incapaç d'introduir-la dins la proveta de les noves alquímies. Nous mags, embruixadors, bruixes, follets, i també músics amb pifres desafinats la canten pels carrers del món sorprenent i meravellant als sense-cos, esclaus de la societat que consumeixen.

Redescobrim a cada pas brins de la història de les nostres negacions o el cos, l'etern tabú, ocupa un lloc fascinant i misteriós. L'Educació, fet

unificant per definició, recobra en part la seva pròpia essència i sembla redescobrir allò que mai no ha pogut deixar de considerar: el Cos.

La família, l'escola, la societat, senten en el seu interior des de fa poc, aquesta presència renovada, fascinant i comprometedora, creativa i conservadora, fantàstica i estereotipada, descoberta i consumada i, incapaces de rebre el seu valor natural i en cert sentit revolucionari, confien la corporeïtat a nous experts, generalment serfs i fabricants del sistema. És així com tot s'engloba i no es renova, sinó que produeix nous consums; conèixer-se, comunicar, ésser junts, educar, créixer i desenvolupar-se troben noves

i atractives receptes que indueixen a tancar-se cada cop més en el propi microcosmos operatiu i personal. És el reflux operant el qui accepta la novetat per a convertir-la en moda, i el qui utilitza la moda per a confeccionar disfresses cada cop més particulars i interessant. L'observador que forma part d'aquest món i no sap, perquè objectivament no pot, aixecar el cap per a mirar, es complauria en examinar més aspectes, vist el caràcter generalitzador i general del tema, però remarcant a posteriori que l'espai-temps és limitat i que es veu obligat a centrar-se en una dada parcial, accepta "parlar" del cos, car el foli no pot desenvolupar la tridimensionalitat, i restringir el camp al cos que va a l'Escola.

Quan fa que el cos va a l'escola?

Si més no, en fa 2500 anys! Estovat, menyspreat, escarnit, atinat, entrenat, revisat, acceptat, marginat, fragmentat, negat, ha marcat indeleblement amb la seva presència incòmoda però irrenunciable, ja que és essència mateixa de l'home, l'educació de la humanitat, abans i després de la invenció de l'ambient educatiu.

L'home sense la seva corporeïtat, el cervell sense el pensament, el cap sense el cos: un disbarat teòric que considero que avui no és vàlid per a plantejar cap tipus de raonament pedagògic, sigui en el sentit de la conservació,

sigui en el de la innovació. Dins la nostra societat occidental, potser avui més que mai, l'home és un cos; per tant, el sentit d'una intervenció en aquest tema, pel que fa a l'ambient educatiu, residirà, més que en reintroduir el cos a l'escola, en posar en evidència el significat d'una educació que consideri i afavoreixi la corporeïtat.

L'EDUCACIÓ CORPORAL

Cal tendir a provocar reflexions sobre una educació corporal, és a dir sobre el paper del cos en la dinàmica de vida i d'educació permanent, partint de la convicció que cal parlar d'un cos que no és taula rasa on inscriure l'experiència, sinó d'un cos reconegut pel seu significat, els seus dissenys, les seves exigències, les seves manifestacions, els seus límits, la seva pertinència sociocultural. Qualsevol de nosaltres pot donar compte de com, avui dia, un tal "cos" és reivindicat en l'ambient educatiu, pels educadors físics, pels experts en educació psicomotriu, pels psicomotricistes, pels tècnics en l'activitat lúdico-motriu i pels esportistes. Sovint aquests operadors, aquests experts de les diferents branques, "pensen un cos per al nen, igual que per a l'adult i el vellard...", i aquesta forma de pensar,

Cal provocar reflexions sobre el paper del cos en la dinàmica de vida i d'educació permanent.



molts cops amagada sota el terme "despertar", produeix en l'actualitat una imatge del cos "fragmentada" entre tècniques, preses de consciència, adquisicions espai-temporals, rítmiques, musicals, gests repetitius, condicionaments, lliure expressió, relaxació, entre els quals, dins el camp educatiu, hom pot triar com beu l'aigua que considera més convenient per a la seva set de saber d'un pou d'investigació.

Vull dir que en aquest moment històric existeixen moltes formes d'acceptar el cos, tant a l'escola com a l'activitat laboral o durant el període de jubilació, i les tècniques que afavoreixen aquesta revisitació-acceptació corporal no acostumen a posar res en dubte, convertint-se en la majoria dels casos en còmplices de les més tristes metodologies transmissibles i induint imatges del món més pròximes a la utopia que a la realitat.

El cos que s'hauria d'analitzar i del qual s'hauria de parlar és un cos acceptat com a ens que pensa, viu les pròpies experiències, manifesta els seus desigs, les seves angoixes, i no pas un cos NORMA al qual aspirar, ans al contrari, una infinitat de cossos diferents que han de ser acceptats i amb els quals haurem de construir.

Per tant, no *només*: un cos de dues hores setmanals d'educació física, ni un cos que pren consciència de si mateix en les sales de psicomotricitat, ni un cos que es recupera a si mateix durant els moments anomenats lliures i creatius, ni un cos que té la necessitat de mesurar-se en la competició per tal de sobreviure.

No es pot evitar pensar en un cos que viu majoritàriament fora d'aquests moments les seves tensions, els seus desigs, la sexualitat, les seves necessitats, i en aquest estar en el món s'expressa també a través del moviment o de la seva inhibició.

Aquestes breus consideracions són el punt de partida per a definir el sector de l'educació de les habilitats motores com un dels aspectes d'una educació corporal més àmplia, que no

tendeix només a afinar determinades funcions motores o sensorials, sinó a predisposar-les mitjançant situacions en les quals hom trobi plaer en utilitzar el seu propi cos, en moure's en l'espai, en relacionar-se amb els altres, no amb gests prefabricats sinó significatius. Aquestes observacions ens serveixen per aclarir el fet que la "reactivació" del cos en el procés educatiu i vital no només posa en dubte la metodologia d'intervenció, sinó que comporta també una ampliació dels coneixements a través de la utilització dels objectes i les estructures, suportats per la relació amb els altres.

Educació corporal significa per tant: — Reconsideració i rehabilitació a la presència del cos (llibertat de moviments, de seure de mil formes, de recolzar-se i balandrejar-se, de canviar la disposició del mobiliari, de definir nous espais per viure, normes de comportament noves, de fer funcionals els diferents ensenyaments en el lliure desplaçament de la participació corporal).

— Consciència i anàlisi de la diversitat, de les diferents conformacions psicofisiològiques individuals i dels llenguatges utilitzats per a manifestar-les (afavorir la comunicació entre coetanis i generacions diferents, analitzar els distints tipus de comunicació verbal i no verbal, analitzar la història individual i social, acceptar i practicar jocs i experiències madurades al llarg de l'existència, com a condicions sobre les quals construir).

— Ús sistemàtic dels espais dins el territori en termes d'investigació, experimentació, gaudiment cultural, esbarjo, hobbies, etc.

— Reapropiació de l'expressió a través del cant, la música, el dibuix, la pintura, la dansa, l'expressió mímico-gestual, el teatre (el cos com a protagonista, el cos que construeix no només per a comprendre's a si mateix sinó també als altres, a través de l'alteritat interposada per l'objecte i l'espai).

— Parlar d'un mateix, explicar als altres, demostrar, implicar sense cen-

sures ni inhibicions.

— "sentir" la presència corporal de l'educador, de l'operador o de l'expert amb els seus problemes i les seves limitacions.

— Superar l'ànsia d'ésser inferior als altres, de témer la mirada aliena, de sentir-se divers, d'ésser interrogat, de sentir-se suportat, d'ésser obligat...

— Entendre els estímuls i reaccions del cos i les lleis físiques, químiques i biològiques, partint d'un mateix i de la interacció amb els altres.

— Analitzar les experiències per tal de revivir-les a través del llenguatge, per descriure-les, per imaginar-les; potenciar el llenguatge (com a domini del coneixement) per a trobar-se millor en el món, per dominar millor les relacions, les experiències, i per inscriure-les millor en la memòria, per tal d'analitzar millor la realitat.

— Viure completament la sexualitat: analitzar convencions, tabús; conèixer per entendre les diferències, per acceptar-se.

— Seguir el propi cos per aprendre a conèixer-lo, per a "guarir-lo" en el sentit higiènic, de la higiene de la vestimenta, de l'alimentació, en sentit narcisista.

— Analitzar i discutir la violència sobre el cos: violència sexual, sobre els fills, entre coetanis, dels mass media.

— Interpretar tot allò que succeeix i que és difícil d'analitzar: agressivitat, exhibicionisme, automarginació...

— Afinar i incrementar les pròpies habilitats motores constantment en el temps.

Aquests són només alguns dels significats que una actuació en Educació Corporal podria assumir en travessar horitzontalment cursos d'estudi segons els diferents nivells d'edat, en els quals s'haurien de plantejar situacions pràctiques, de debat, filmades, reals, motivades, vives per tal que fossin sentides com a part integrant de la pròpia vida i, per tant, efectivament gratificants. L'espai, l'altre, els altres, els objectes no són ni poden ser neutres, ni fins en si mateixos, no se'ls



Servei Audiovisuals INEF

pot deixar sense significat, irreal: cal anar amb compte i no mirar d'evitar-ho o, el que seria pitjor, "refrenar-ho" prefabricant la proposta educativa; ens trobaríem llavors davant un curt circuit del cos, uns cossos ben dominats, atents, presents, condescendents, creatius per comanda, en moviment només quan se'ls dirigeix: cossos "pensats" i programats per altres.

Dins una concepció predisposada a l'anàlisi, al coneixement, a la conscienciació pròpia i aliena, hi té dret a coexistir qualsevulla proposta motriu, psicomotriu (enteses com a branques d'investigació) i també esportiva en tant que fruits de la nostra història. Però aquestes vies teòriques i pràctiques hauran d'avaluar-se i integrar-se en un sistema educatiu que englobi, com ja hem dit, moltes branques del saber, totes elles intrínsecament lligades i que influeixen en la corporeïtat. Per tant, no pot existir una escola construïda com a compendi de les diferents actuacions dels experts, ni molt menys pretendre una actuació sobre la corporeïtat sense considerar tota la sèrie de concauses que acompanyen el cos; només un cec podria agrupar tota una sèrie d'experts preparats amb llur bagatge de coneixements parcials i que ignoren majoritàriament la unitat del factor educatiu corporal: aquests brins de corporeïtat només podrien aconseguir desigs parcials, satisfaccions temporals, eleccions demagògiques, convertint així aquests experts en artífex del sistema. No es pot ni tan sols parlar del cos a l'escola sense posar-se després en l'òptica de controlar els resultats, entesos com a modificacions dels comportaments, que influeixen sobre els usuaris, siguin alumnes, mestres o pares.

UNA NECESSÀRIA PUNTUALITZACIÓ

Arribats en aquest punt no podem deixar de subratllar el fet que una escola entesa com a compendi jeràrquic de diferents matèries, ens recordi justament la concepció d'una corporeïtat basada en la jerarquia que

contempla el cervell, quant a central de comandament de les funcions, com la cosa més important. El cos, hom ho sap, és un sistema d'òrgans interrelacionats entre ells; com tota bona estructura, si un element li manca, el conjunt es reestructura i canvia qualitativament. Un membre perdut, una malaltia i més senzillament, quelcom que no funciona, condicionen el conjunt com a suma de parts equipotencials. El cervell és només un dels elements del sistema (prova d'això és que es pugui viure amb un electroencefalograma llis, fet que planteja una discussió sobre la qualitat de la vida però no nega que el cos continuï endavant sense la seva part considerada principal) constituït per cèl·lules com els altres elements i responent a les mateixes lleis bio-fisiològiques. La invenció del problema cos-ment ens condueix doncs a una puntualització i a un aprofundiment del paper inseparable de les diferents funcions dels òrgans del cos i, sota aquest punt de vista, l'aspecte jeràrquic només pot justificar-se com a dada emotiva i cultural, però no pas en la teoria ja que és un artífex insostenible.

Doncs bé, si la negació del cos ha condicionat la societat occidental, l'aspecte invers, el rescat actual del cos en la cultura, sembla ensopegar altre cop amb la mateixa pedra teòrica. No es tracta d'un cos que s'afermi sinó d'un cos que pugui al cap: "Un cap sense cos és mancat! Donem més espai al cos!"

Un nou i modern dualisme es presenta a les nostres consciències: és per això que avui dia es poden entreveure nous perills derivats d'aquesta força, a la par centrípete, en el sentit d'atribuir-ho tot a la corporeïtat, i centrífuga, en el sentit de fer que tot surti del cos; d'aquesta forma tornen a produir-se noves contradiccions. Hi ha una dispersió, sia en les anomenades matèries "cognoscitives", que cerquen la via corporal de llur saber, sia en la recerca d'una identitat de l'educació física que aspira a una existència cognoscitiva. És hora de subratllar el fet que les diferents funcions tenen

gran autonomia entre elles i una dignitat equivalent dins el procés educatiu. Cada una de les categories depèn, evidentment, de les altres ja que forma part del mateix sistema, però dins aquest sistema també viuen una completa i irrenunciable autonomia. Hi ha una sèrie d'activitats educatives que requereixen un ferm sosteniment corporal i d'altres que es dirigeixen amb força cap a l'aspecte cognoscitiu pur. És ben cert que el científic, mentre pensa, viu amb tot el seu ésser el seu moment creatiu, però també és cert que podria dictar les seves descobertes si estigués paralitzat. No existeix per tant una nova alquímia que es basi en la introducció del cos com a panacea, que faci afirmar que un jo realitzat corpòriament té més probabilitats de viure la pròpia vida, completament i feliç, que un jo incorpori que hauria de fixar-se els límits de la pròpia existència; si més no podem dir que això encara no ha estat demostrat, ja que l'estudi de l'home és una ciència relativament recent. Malgrat tot podem afirmar que moltes funcions preveuen una utilització completa i participativa del cos per a la seva inscripció efectiva en la memòria, i entre aquestes mereixen una particular atenció les accions motores pròpiament dites, que sempre han detestat i segueixen detentant un important paper en el desenvolupament de la societat humana. Aquestes activitats s'han d'introduir en l'educació en la mesura que tenen una dignitat pròpia i no només com a succedànies o integradores, ni tampoc com a claus d'interpretació per a la renovació de les altres: la seva funció es troba en la pròpia existència de l'home i de la seva història.

EL MOVIMENT EN L'ESCOLA D'INFÀNCIA I EN L'ESCOLA BÀSICA

Aquesta funció no s'ha aclarit totalment encara a l'escola i, de fet, per als

més dels mestres, el moviment a l'escola continua sent sinònim d'exercici, més joc, més esport, quan no és considerat una senzilla pèrdua de temps o esbarjo pur; i és per això que l'educació física es limita de forma específica a la investigació d'una "prestació" motriu i es considera un camp específic, separada de fet del context educatiu, quan no s'immola en l'altar d'una psicomotricitat, sovint amagant únicament i exclusivament l'estat d'incertitud de la preparació del docent.

Límits del plantejament conservador

Aquesta forma d'afrontar el problema de l'activitat motriu a l'escola s'ha bastit pas a pas a través de teoritzacions que han contribuït, també, a definir unes lleis en les quals l'educació física es contempla justament com una matèria amb dret real, integrada en l'activitat escolar per a desenvolupar "físicament el cos dels alumnes i educar-lo per a un comportament correcte, per a l'autocontrol, l'autodisciplina i la socialització". El mateix apel·latiu Educació Física pressuposa una concepció del cos com a seu de processos i fenòmens purament fisiològics i contraposats a l'activitat psicològica, veritable seu dels conceptes i les emocions i, per tant, dels processos interiors que globalment donen vida al pensament. Per tal de créixer sa i "harmonios", aquest cos necessita estructures molt determinades, els eín-nasis, i operadors que el menin llarg camí del creixement: els mestres d'educació física. Tenint en compte la seva dimensió natural, necessita una comprovació constant de les pròpies possibilitats, i heus ací els camps condicionats dels quals disposem, em refereixo als esportius, i els instructors i entrenadors que l'ajuden a trempar-se en l'esforç. Metodològicament correspon a l'escola la primera part de la intervenció, i a les articulacions de la societat la segona. De fet el que succeeix és que la nostra pròpia història passada ens ha conduït a una quasi total identificació entre el paper del

mestre d'Educació Física i el de l'entrenador. La ruptura total d'aquest món "esportivitzat, tant en el context educatiu com també en el context vital, ha provocat que el cos sigui considerat un fet de fruïció activa marginal no només pels mestres, sinó també per la gran massa de la població. És oportú preguntar-se com és possible que mai l'educació física i l'esport no hagin produït aquesta implicació continuativa i durable al llarg de tot l'arc de la vida que hom presagia, implicació necessària segons els experts no només per tal de reduir els paramorfismes sinó també i sobretot per al manteniment del propi benestar psicofísic. Els més sostenen que la causa ha de cercar-se en l'absència de la matèria específica (l'educació física) en el parvulari o en l'escola elemental en molts estats i en la ignorància substancial dels mestres pel que fa a les tècniques específiques. Ara bé, si això fos cert, s'hauria de donar una compensació parcial d'aquestes manques a partir del grau d'escola en el qual l'educació física és operativa des de fa molts anys; tanmateix, després del darrer any de concurrència a aquestes escoles es manifesta un desinterès quasi total per la pràctica activa continuativa. Què en podem deduir? La deducció més fèrtil com a possibilitat ulterior d'aprofundització, pertoca al tipus d'ensenyament: la metodologia corrent ha produït marginació en comptes d'implicació i ha de renovar-se, per tant, dràsticament. Però aquest mètode, conformat en determinades condicions històriques i que ha evolucionat amb les variacions de tals condicions, també ha contribuït a llur conservació i, en alguns casos, a llur involució; mirar de canviar el tipus d'ensenyament sense tenir en compte les condicions generals en les quals això s'inserirà i prescindir doncs d'un plantejament educatiu global, ens portarà certament a fer ajustaments de la trajectòria del tir, però continuarem sense ni tan sols fregar la diana. Podem observar-se avui dia aquests ajustaments en els instituts d'educació fi-

sica i en les escoles de magisteri i inclús en alguna facultat de pedagogia, on s'intenta procedir novament a la renovació a partir, com sempre, de l'educació física tradicional i, en el millor dels casos, d'un no ben definit treball interdisciplinari entre les matèries d'ensenyament. Ara bé, si creiem possible contribuir al canvi substancial de l'educació escolar, no podem deixar de subratllar fins a quin punt aquest canvi ha de començar, necessàriament, per l'escola d'infància i l'escola bàsica.

LES BASES DE LA RENOVACIÓ

Els primers graus del compromís escolar han estat sotmesos, al llarg dels últims vint anys, a una crítica severa i a necessàries verificacions que si bé no han produït, en molts països, les renovacions legislatives desitjades, han deixat tanmateix una marca tangible en l'ampli moviment d'idees creat a l'interior de les estructures en les quals és delegada l'educació. És ben cert que ens trobem en un període que madura reformes substancials de l'escola, però també és cert que moviments com el de l'escola activa basats en la col·locació del nen al centre de l'educació, com a protagonista del seu propi esdevenir, continuen éssent avui dia simples moviments d'idees. Per a la majoria dels mestres sembla que el temps s'hagi aturat en les lleis o en la seva pròpia i llunyana preparació escolar, i que no hagi existit mai l'escola activa, ni tot el vast moviment que es creà a conseqüència d'aquesta, entorn al problema dels continguts, que encara que no abandonés el concepte de nen protagonista, remarcava les limitacions d'una educació basada únicament en la satisfacció de les seves necessitats i, per tant, en la llibertat d'expressió, ni la revolució del 68 que provocà una gran commoció en tornar a posar en primer pla el debat sobre les pedagogies directives ni els darrers desenvolupaments de la concepció pedagògica els quals, apropiant-se algunes tesis de fons dels pro-

Cal tenir en compte les condicions generals en les quals la renovació de l'EF s'inserirà i caminar cap a un plantejament educatiu global.

gressos més recents en elaboració pedagògica, neuropsicologia i psicoanalítica, posen en la base del debat educatiu la recuperació de la corporeïtat com a condició per a una millora de l'aprenentatge i de la socialització.

No hi ha dubte en afirmar que, per a la majoria dels docents, el discurs s'atura encara en "el cap ha d'omplir-se de nocions", i és ben cert també que per a aquest el cos és un instrument de distracció i no pas de coneixement. Tot això queda agreujat pel fet que l'educació física i l'esport han romàs al marge de les grans comocions que han sacsejat el món educatiu en general; de tal manera, una actitud positiva de recerca per part del mestre de nous continguts referents a allò que és específic d'aquests arguments es veuria frustrada. Però és segur que aquest mestre consciencios trobaria les elaboracions metodològiques i didàctiques enunciades per cada investigador o per cada moviment de recerca educativa. Aquestes investigacions, com ja hem dit, intenten recuperar per als mestres els principis fonamentals psicopedagògics i didàctics en els quals s'haurien d'inspirar per a una acció educativa significativa.

REVALORITZACIÓ DE LA DIMENSIÓ CORPORAL

Un dels principis bàsics de l'activitat d'aprenentatge és aquell segons el qual aprendre significa "apropiar-se dels objectes i dels fenòmens del món que ens envolta" i no simplement d'adaptar-s'hi.

Apropiar-nos del que ens envolta significa participar activament en la construcció de l'experiència pròpia mitjançant el propi cos. Com aquesta experiència es construeix amb situacions reals viscudes, no es pot créixer simplement gràcies a la influència de les propietats intrínseques dels objectes, sinó de la funció i els deures que aquests han adquirit al llarg del desenvolupament històric-social de

la societat en la qual vivim. Amb això no pretenem afirmar que l'experiència individual no subsisteix; només volem remarcar que aquesta última no es forma autònomament ni es limita a si mateixa, com si el nen estigués dotat de mecanismes interns innats que es desenvolupessin mitjançant una seqüència d'estats rígids i preordenats, sinó que l'adquisició i el desenvolupament de les capacitats humanes evolucionen, contràriament, en una situació d'alteritat, mitjançant un procés d'apropiació i no pas de pur "despertar" i condicionament.

Arribats en aquest punt és molt important aclarir que l'educació corporal extreu les seves premisses de l'aprofundiment d'aquest concepte i de la consideració que no existeix, justament per les raons abans esmentades, un desenvolupament independent de l'intel·lecte i del cos. Això esdevé tan més clar com més es redueixi l'edat. El coneixement per "incorporació" de la primera fase de la vida, la implicació global del nen en l'adquisició de qualsevol tipus d'habilitat, la implicació integral del jove en l'activitat d'investigació, així com els trastorns que es donen en la persona quan el seu "jo" no correspon a un "jo corpori", han portat de fet a acollir el cos [entès com a unitat psicofísica] amb les seves necessitats, dissenys, manifestacions, com una condició indispensable per a una educació global de l'home. Aquesta revalorització de la corporeïtat ha comportat també el reconeixement de la vàlua de tota una sèrie d'activitats d'expressió que, si bé al començament podien ésser enteses en sentit extemporani, reafirmen avui dia el seu significat de coneixement i comunicació. A partir d'aquestes consideracions i de la necessitat d'aprofundir-les en una posterior pràctica educativa quotidiana l'escola passa d'ésser un lloc d'aprenentatge estàtic i nocional, a ésser un lloc d'experiència real i, per tant, de comunicació, aprenentatge i socialització. Canvia la forma

d'apropar-se a l'estructura (s'exploren els ambients i els espais, torna a definir-se el mobiliari, s'organitza l'espai en funció del nen i dels seus moviments, etc.), es valoren moments lligats a l'experiència corporal (el moment de l'àpat, de rentar-se, d'anar al lavabo, jugar amb la sorra, jugar amb els altres, etc.), s'organitza el coneixement en base a les experiències significatives (aprenentatge de la lectura mitjançant el mètode global, estudi lògic-matemàtic científic, indagacions i recerques que concerneixin la persona amb la pròpia història i el seu entorn, etc.).

Tot això s'entén en una comunitat escolar oberta tant en el seu interior (interclasse, grups de treball entre docents, tallers, etc.) com en el seu exterior (grups interescolars, correspondència, visites, activitats sobre el terreny, participació dels pares, etc.).

Un sistema educatiu-social integrat provoca una situació didàctica extremadament productiva i capaç d'afavorir el procés d'apropiació, mitjançant el qual l'individu realitzarà el seu propi caràcter, el desenvolupament de les capacitats psicomotrius pròpies i també la pròpia socialització.

Em sembla oportú subratllar en aquest punt com una escola d'aquest tipus afavoreix el creixement psicofísic equilibrat del nen, independentment del famós parell d'hores setmanals d'educació física que qualsevol mestre consciencios considerava just realitzar, quasi com si aquestes tinguessin propietats taumatúrgiques pel que fa al desenvolupament "físic" del nen. Crec que ja seran prou clares les perspectives que troben si el nostre disseny és el de canviar. Però què significa canviar? Significa cercar contactes nous i originals entre disciplines que es trobaven separades rigidament, en nom d'una via oberta a la interdisciplinarietat? o significa per ventura aprofundir el paper del "cos" en la utilització de la llengua, en la formació dels conceptes lògics, en la socia-

lització, etc.? És clar que aquesta darrera solució és la desitjable, car no només dóna un gran impuls d'investigació a les considerades activitats curriculars, sinó que també estimula la redefinició de l'activitat motriu específica. De fet, seria absurd immolar en l'altar d'una hipotètica educació global el problema del moviment, de tal manera que, en conferir-li la importància que li reconeixen investigacions clàssiques de psicopedagogia, perdés sobtadament una de les funcions que li és pròpia: la del desenvolupament psicomotriu de l'individu mitjançant l'aprenentatge d'habilitats motrius específiques.

LA MOTRICITAT EN L'EVOLUCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

No hem d'oblidar que si bé en els primers anys de vida la motricitat és el suport fonamental de l'aprenentatge, a mesura que anem creixen va assumint significats ulteriors i diferenciat, allunyant-se de la indissociable connexió inicial, a causa també del naixement del llenguatge. Aquest darrer provoca una progressiva transformació de les modalitats de l'aprenentatge, les quals coexisteixen sempre amb l'acció externa, però volen adquirir una independència d'ella a mesura que l'infant creixi, per tant, aprofundeix més i més en la seva pròpia experiència.

Del que hem dit òbviament es dedueix que el patrimoni de l'activitat motriu, o sigui la disponibilitat per a participar amb el propi cos en l'ampliació de la pròpia existència, es va preparant des del primer instant de vida, en la fase més amunt descrita, és a dir en estreta dependència de la mare.

La mare estimula l'aprenentatge mitjançant el contacte, en la forma com es vesteix, com es renta, com ens fa jugar, mitjançant el tipus d'estímul que escull per a nosaltres, canviant inicialment la nostra posició de repòs, afavorint la nostra exploració

successiva, fent-nos conèixer diferents ambients, etc. En base a aquesta situació d'alteritat primària i insubstituïble

per tant, a través del tipus d'educació psicomotriu que rebrà en els primers anys de vida, el nen construirà el seu bagatge d'experiències. Ens en podrem adonar a mesura que creixi, quan el veiem augmentar progressivament el seu patrimoni lingüístic, gràcies a una disponibilitat sempre major per a moure's i per a fer-se "sol".

L'Escola d'Infància

L'infant es presentarà a l'escola d'infància amb una història pròpia al seu darrer: una història més o menys rica i significativa, condicionada pel tipus de relació viscuda precedentment, pel tipus d'emocions suscitées, pels traumes soferts, etc. Nosaltres ens trobem enfront aquesta història que s'expressarà per la motricitat i el llenguatge.

El problema és que tenim diverses històries al davant i l'únic error que podem cometre és el considerar-les insignificants en relació a l'activitat que pretenem proposar a la classe. Aquest tipus de plantejament serà vàlid per a un mestre tradicional que entén l'infant com una fulla en blanc sobre la qual cal escriure enèrgicament l'experiència, però no per a un docent que s'entossudeixi en un aprenentatge real dels infants i que tingui la intenció, sobretot, de buscar les causes d'eventuals diferències objectives existents, a fi d'iniciar una àmplia obra de "reconstrucció" (en aquest cas em refereixo a dificultats notables que impedeixen l'aprenentatge).

Em sembla important, en aquest punt, fer un petit incís que, en la meua opinió, és fonamental al llarg de tot l'arc de l'escolaritat. És impossible resoldre problemes d'aquest abast restant tancats en la pròpia classe i aplicant qualsevol tipus d'exercici. La condició per a influir en tals situacions de forma positiva és partir del supòsit que "les funcions psico-intel·lectuals superiors apareixen en dues ocasions al llarg del desenvolupament

del nen: la primera ocasió és en les activitats col·lectives i en les activitats socials, és a dir com a funcions inter-psíquiques, i la segona ocasió és en les activitats individuals, com a propietats internes del pensament de l'infant, és a dir com a funcions intrapsíquiques", amb la qual cosa la solució al problema plantejat es troba sobretot en el tipus d'activitat d'implicació que aconseguim posar en acció en confront amb la situació de partida, això és, amb la situació social que l'ha determinada. Aquesta elecció per part del mestre és d'una importància capital ja que, traduïda en un mètode, significa considerar l'escola com una comunitat educativa no tan sols encarada cap al deixeble, el nen X, sinó també cap a aquelles causes que han provocat que X es presenti avui en unes condicions determinades. Una escola que s'obre, per tant, fent pròpies i considerant fonamentals, per tal d'assolir un aprenentatge efectiu del nen, les situacions viscudes per aquest, ja s'hagin construït a casa, al pati o a qualsevol altre lloc, en contacte amb els pares sobretot, amb els amics o amb altres persones. És així com el nen tímid, introvertit, podrà trobar la solució als seus problemes en l'activitat plaent que el mestre aconsegueixi instaurar en la pròpia aula, i també en el tipus de relacions que es crearan amb els altres nens de l'escola mitjançant activitats motivades desenvolupades en comú, i també en el tipus de transferència que s'aconseguirà accionar envers la realitat social externa, constituint aquesta, part integrant del tipus de treball que la comunitat educativa du a terme.

Les respostes donades pels infants s'interpretaran, però també es preveniran i es menaran amb una elecció meticulosa del tipus d'activitat a desenvolupar. Aquesta activitat haurà de tendir a integrar les bases fonamentals del desenvolupament de la intel·ligència, com són els temps, l'espai i la causalitat, mitjançant un recolzament del desig de participació conscient en la construcció de la pròpia

A mesura que augmenta l'edat, l'acte motor adquireix més independència dels processos cognoscitius i això afavoreix una "revisió" del propi cos en moviments significatius i expressius.



E. Reijonen, Folespuri



experiència en interacció amb altri, i aquesta interacció es produeix a través de la imitació del comportament. Són les primeres etapes de la construcció del propi jo corporal en el qual s'organitzaran, amb el progrés de l'experiència, les sensacions corresponents al propi cos. Aquestes sensacions, cal remarcar, s'organitzaran a partir de l'experiència concreta, de situacions reals en les quals el nen se senti integrat creativament i no com esclau de rituals fixes i estereotipats, vàlids indistintament per a ell i per als seus companys. Quina és, en aquesta edat, l'activitat que, tot i posseint una estructura interna, deixa àmpliament lloc per a la creativitat del nen, car ell és el veritable protagonista? Amb tota certesa és el joc, activitat dominant que el mestre ha de tenir en compte.

L'activitat lúdica

No crec que sigui convenient, arribats en aquest punt, perdre'ns en la consideració de les diferents teories del joc, ja que cal profunditzar en la importància que tenen aquells tipus d'activitat que afavoreixen l'expressió corporal o que impliquen l'esclat de les capacitats vitals mitjançant jocs de gran moviment. Anomenarem les primeres "activitats expressives" i les segones, impròpiament, "lúdico-motrius", perquè en aquesta edat, com ja hem aclarit precedentment, qualsevol tipus de proposta compromet sencera i completament a l'infant mitjançant la motricitat.

Mitjançant l'activitat lúdico-motriu l'infant inicia la percepció del propi cos, inclús a través de moviments variats i complets com ara córrer, saltar, enfilarse, arrossegar-se. Aquests moviments de base han d'ésser afavorits per les estructures que, no obstant això, no solen fer altra cosa que inhibir-los. El motiu d'aquestes accions resideix més aviat en el propi procés de desenvolupament que en el resultat al qual ens podrien conduir (qui arriba primer, qui corre més de pressa). Així doncs, a títol d'exemple, la motivació de l'infant que juga amb cubs

no consisteix en realitzar una construcció, sinó en el propi fet de realitzar-la, és a dir en el contingut de l'acció. Això, no només és cert per al nen en edat preescolar, sinó que ho és en qualsevol joc veritable en general: no es tracta de guanyar sinó de participar, aquesta és la fórmula general de la motivació d'aquest".

Tenint en compte això, podem entendre fins a quin punt una intervenció de l'adult sancionant els resultats, en lloc d'afavorir una situació pedagògica en la qual tots hi estiguin integrats com a protagonistes, condueix a deletèries interpretacions del propi joc i a l'accionament d'interaccions difícilment controlables entre els infants.

En la base de totes les activitats, però especialment en la "lúdico-motriu", participació, col·laboració i no selecció són les condicions fonamentals per què un allunyament progressiu del propi cos no s'instauri en l'evolució de l'infant. Aquestes condicions fonamentals assoliran gran importància quan es passi dels jocs de "rols" als jocs "reglamentats", perquè és en aquests on assumiran una importància superior de fet a la que tenen les diferències eventualment sancionades per una pedagogia basada en "qui ho fa millor".

L'activitat motriu en l'Escola Bàsica

Hem vist que, a mesura que augmenta l'edat, mentre romanguí confirmada la participació del cos sencer en el procés educatiu, l'acte motor també comença a adquirir un significat més i més independent dels processos cognoscitius pròpiament dits, transformació que afavoreix una "revisió" del propi cos en termes de producció de moviments significatius i alguns cops definits, siguin expressius o lúdico-motrius. A través d'aquest tipus d'experiència que es poleix en els cicles de l'escola bàsica, el nen experimenta les diferents possibilitats d'expressar-se fins i tot mitjançant el moviment, Aquestes possibilitats emergeixen d'una àmplia gamma d'activitats mo-

tivades (mim, dramatització, pintura, modelatge, dansa, expressió corporal, joc motor, joc de regles, etc.) i no d'una sèrie de programacions estereotipades i preparades expressament per l'adult per al nen.

Pel què ens pertoca, intentarem encara definir com, en la nostra opinió, l'activitat lúdico-motriu queda al marge i es promou independentment d'un aprofundiment en altres tècniques. De fet, si poguéssim realitzar una anàlisi concisa no tan sols de les energies emprades en l'activitat lúdico-motriu comparant-les amb les consumides en altres activitats del tipus de les especificades més amunt, sinó també de la mena d'influències que s'exerceix sobre els processos superiors d'aprenentatge, no podríem deixar d'observar el fet que les funcions de l'organisme, de la cardiovascular a la respiratòria, de la muscular a l'osteo-articular i la neuro-endocrina, així com, evidentment, el complex procés neuro-psicològic que se'n deriva, intervenen de forma qualitativament i quantitativa diferent. També cal remarcar el fet que, si bé un tipus d'escola renovada dona avui dia resposta, en termes de "salut psicofísica", a les demandes que emergeixen de la societat, aquesta escola continua éssent esgarrada sinó promou la salut amb una didàctica d'activitat de gran moviment, en la qual els sistemes d'òrgans i els processos psíquics siguin capaços d'eleva de tal forma les seves reaccions adaptadores.

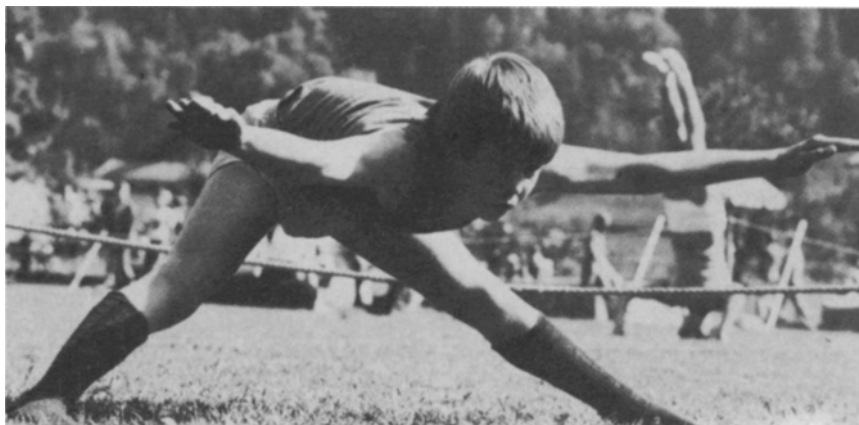
Hem intentat definir fins a quin punt és important per a l'aprenentatge i la socialització del nen una situació de "moviment" (entès en aquest cas en el sentit de situació que varia i es desenvolupa, i no en sentit motor) independent, sigui d'interpretacions que queden massa limitades a preocupacions escolars (llegir i escriure), sigui de noves preocupacions que podrien derivar-se d'una estructuració espai-temporal correcta. Pel que fa a aquest darrer plantejament es podria dir que l'objectiu de l'escola d'infància i la bàsica és "ensenyar el nen a

organitzar i a estructurar l'espai-temps".

Els perills lligats a un tal plantejament són fins i tot massa evidents: podrien institucionalitzar-se i parcel·lar-se tota una sèrie d'activitats limitades a l'espai i al temps i, perquè no, a la consciència de si mateix, del cos propi, de l'altre, etc. Nosaltres sostenim que una bona estructuració i organització del jo corporal, de l'espai i del temps, es desenvolupa àmpliament dins una situació pedagògica global, que no es tanqui en ella mateixa, sinó que s'obri a l'exterior gràcies a mitjans dialèctics que la nostra història de renovació de l'escola ens ha fet esmolat.

Em refereixo aquí a l'animació en la seva complexa articulació de propostes, als progressos metodològics i didàctics en les elaboracions dels grups d'Educació Corporal, a l'elaboració d'aquells moviments de base que consideren el joc motor i l'esport un punt essencial per a la consciència de si i de l'altre, a les propostes dels investigadors de les diverses especificitats que concerneixen a les creacions motrius. De l'aprofundiment d'aquests meners educatius en pot sorgir una renovació didàctica efectiva i, per tant, un impuls per a la solució dels problemes lligats a l'aprenentatge i a la socialització en l'escola bàsica, perquè és en ells on trobem, en justícia, ben revaloritzat el paper del nen "senyer" ajudat en els seus inicis motors. potser aquí tornem a trobar una relació entre el nostre mode original de procedir i les darreres elaboracions, conseqüència d'una forta autocrítica, dels teòrics de la psicomotricitat.

En investigació psicopedagògica tot allò que s'elabora en un camp determinat es pot utilitzar sovint per un aprofundiment ulterior i també per integrar treballs en vies de definició; tanmateix, no té cap sentit acceptar sense crítica (i això succeeix cada cop més sovint) solucions que es presenten sota resseguits criteris d'especificitat i que, malgrat tot, revelen limitacions lligades a una concepció tecnicista i productiva de l'educació un cop s'anul·litzen en profunditat.



CONCLUSIÓ

Fa uns quants anys dos companys que més tard es convertiren en aguts periodistes, van escriure un article prou interessant que es titulava així: "El mateix concepte de cos s'agita avui". Es tractava d'una anàlisi pormenoritzada i puntual del que llavors succeïa en quant al tema corporal, i de com aquesta temàtica i el sistema econòmic i social estaven interrelacionats.

Avui dia podríem dir que ens trobem en presència de diverses "maneres i modes del cos", afavorides per tantes altres maneres i modes en la forma de promocionar-les i, sobretot, d'explorar-les econòmicament. Portats a avançar hipòtesis, podríem afirmar que, tot i que ha conclòs pràcticament la història que ha comportat aquesta reconciliació del cap i el cos, ens trobem ara, tanmateix, en situació d'enfrontar tants cossos sobre els quals adaptar-hi caps cada cop més en crisi pel que fa a les opcions de tria. Naturalment, les diferents iniciatives que pul·lulen en molts països i que inclouen les gimnàstiques dolces, les tècniques de relaxació, de teories basades en les filosofies orientals, el renovat culturisme per a homes i dones, la dansa clàssica i la moderna, tribal, l'aeròbic, el córrer per a la salut i l'expressió corporal, produeixen totes experts novells disposats a proposar tot allò que sembla nou i que, molt sovint, reclamen per a ells mateixos el

títol d'únics dipositaris quan realment no són altra cosa que intermediaris àgils de tècniques velles i experimentades.

Així és com molts dels "pares" es rebel·len o es rebel·larien davant aquesta forma de procedir; n'hi ha prou amb fullejar llibres que tractin les teories del cos per a veure quant deuen aquests experts a Stanislavsky i al seu teatre de la memòria sensorial, a la biomecànica de Mejerchold, al teatre pobre de Grotowski, a la gran Marta Graham, a la psicointèsi de Roberto Assagioli o a la bioenergètica d'Alexander Lowen, a l'eutonia de Gerda Alexander, així com a tants altres fronts que han engendrat experts molt diferents als primers, els Vajer, Aoucouturier, Lapierre, Le Boulch, Parlebas... i que no deixen de forjar nous psico-sòcio-motricistes en cursos que no abasten "nivells" més elevats i que es converteixen més i més en mers fets econòmics. He deixat voluntàriament per a la fi el problema del cos per antonomàsia, o sigui el cos de l'atleta, de l'esportista, de l'amant de les pràctiques esportives, car es tracta en certa manera del tema que més discussions provoca en els "palaus" que s'ocupen de l'evolució

ció motriu a qualsevulla edat. Sovint molts experts de l'àrea motriu esportiva obliden les noves temàtiques que emergeixen i que ja hem descrit, o liquiden en dos mots la psicomotricitat, com titllant de parcials i ignorants a qui molts anys abans, en presència d'un esport malversador, seleccionador i sempre disposat a repetir-se, van interposar una crítica ferotge a tot allò que provoqués espectacle. En aquest moment m'estendré sobre aquest cos que, segons crec, s'ha renovat, gràcies també a aquests moviments i teories, en afirmar que deixen d'ésser útils polèmiques estèrils i que calen acords en la forma d'interpretar aquesta nova tendència-exigència de produir corporalment, de desitjar el benestar dins el propi cos, situació aquesta que s'està donant ja en tots els països.

La paraula esport assumeix, en el seu estat actual, un significat personal i col·lectiu, subjectiu i de massa, i la felicitat amb la qual s'ha introduït en l'argot pot significar segons els casos renovació o conservació. En cap camp es donen tantes temptatives de respostes parcials per part de les forces polítiques i socials com en aquest; potser no hi ha cap sector de la vida d'un país on es comprometin tantes forces socials com l'escola, els Comitès Olímpics, les federacions esportives, les Associacions, els Ens Locals, els sindicats, els privats. Encara que això no signifiqui que aquests problemes han assolit aquella rellevància cultural que el personal del sector pronostica des de fa decennis, sí que posa de relleu un positivisme completament original que ha de tenir en compte sempre la nostra visió global del problema: és necessari no perdre mai la referència global de la problemàtica motriu esportiva, i inclús fer d'aquesta anàlisi el punt clau de les propostes renovadores. La cultura ha canviat, però en l'era dels video-jocs, l'esport, el moure's pel plaer de fer-ho, segueixen mantenint l'interès i no només per part dels joves. Potser és d'aquesta dels qui s'ha de parlar, i de la seva nova forma d'ésser: és sobre els pro

blemes reals i actuals que hem de construir la utilitat de l'esport. L'esport no és, per tant, inamovible dins el temps, que renova, com una barnilla màgica, l'escola per exemple, però el que ens conduirà a la conservació o a la renovació serà una anàlisi general de com volem aquest esport. Però, de quin esport estem parlant?

Del que fan practicar a l'escola els mestres o del que impulsen els animadors i operadors del temps lliure, del que cedeixen els ajuntaments a l'escola o del que introdueixen les federacions esportives nacionals, del que afavoreixen les associacions o del que han organitzat els pares, del que és demanat pel director o del promociionat per l'institut privat de moda, del que recolza la societat ben considerada o del dels barris baixos? Hi ha potser quelcom que no quadra i es tracta justament de la manca d'una voluntat comuna en programar els objectius de la promoció esportiva. Nombroses escoles tanquen les seves portes després de l'horari escolar, escoles que refusen col·laboracions, Assessors que combaten gestions valuoses del fet esportiu limitant-se a menar allò que ja existeix en clau electoralista, esportistes que menyspreen l'escola, i els mestres perquè afavoreixen el sedentarisme, mestres que critiquen el professor d'educació física o la pobra societat de barriada. L'escola, dins aquesta confusió de parers, ha estat sempre el caplleu del statu quo, i és per això que les renovacions escolars han estat sempre les més difícils; és, per tant, més senzill demanar que s'enfilí l'esport en una escola semblant, que pensar en introduir-lo com a moment de renovació. A una escola que produeix senzillament la transmissió del considerat saber, li correspon una educació física i un esport que no creïn problemes, li correspon el professor d'educació física, l'expert de l'ajuntament, així com la mestra de gimnàstica o el papà esportiu, accepta plenament la classe de gimnàstica paral·lelament a una educació que garanteixi la continuïtat i la conformitat

educativa. Una escola constructiva que produeixi una nova cultura del cos necessita un esport veritable i renovat; un esport que ha transformat el grup de base, la societat territorial, en eix de la seva promoció de masses i de la seva ajuda a problemes més generals de reagregació, creativitat, desig d'una nova qualitat de vida dels ciutadans. Aquest és un esport que entra per la porta principal i que es proposa com a clau de lectura dels problemes contemporanis. És un esport que assumeix el rang de coeducador dels joves car s'ha encarregat, no només dels seus cossos musculars, sinó també del seu cervell pensant. Per tal que això es realitzi és necessari que la voluntat reformadora comprometi de forma contínua no tan sols els graus i ordres de l'escola (de la maternal a la universitat), sinó també l'exterior i l'interior d'aquesta en col·laboració efectiva. Recordo un famós pedagog, desaparegut fa poc, que deia, en una entrevista, estar preocupat per la institució d'una mena de contradicció entre l'interior i l'exterior de l'escola. i en les seves conclusions arribava a la proposta revolucionària d'obrir un espai per a una classe determinada després de l'horari escolar. En mig dels qui defensen un "escolacentrisme" i dels qui el neguen en nom d'una presumpció superioritat formativa de lo social, pot haver-hi lloc també per a aquells qui, com nosaltres, aspiren a una col·laboració entre l'escola i el territori en termes de programació i implicació efectives.

L'Escola, les escoles, han de convertir-se en centres de promoció d'una nova concepció de la corporeïtat.

Els mestres i els operadors territorials junts, encara que respectant els seus corresponents papers, garantitzaran als nens una imatge unitària de l'educació, de la motricitat de l'esport comptat i debatut, d'ells mateixos. No es tracta ja d'un jo dividit i contingut per les distintes agències educatives, sinó d'un nen que satisfaci les necessitats pròpies, inclús les motrius, dins un sistema educatiu integrat.