

# L'escola, l'institut, la raó i la passió

## Un món escolar objectivat pel nen, la nena i l'adolescent d'avui, al voltant de la classe d'Educació Física. Un procés de formació

### ■ LUIS GUILLERMO JARAMILLO ECHEVERRY

Llicenciat en Educació Física i Esbarjo.  
 Professor de Planta. Departament d'Educació Física, Esbarjo i Esport.  
 Facultat de Ciències Naturals, Exactes i de l'Educació.  
 Universitat del Cauca. Popayán (Colòmbia)

### ■ Paraules clau

Formació, Educació física, Joc, Raó, Passió

### Resum

L'escola forma part de la socialització del nen, la nena i l'adolescent d'avui com a subjectes de drets<sup>1</sup> i no solament com a éssers de responsabilitats i deures; aquesta (l'escola), no només és un factor important en l'aprenentatge de coneixements que l'habiliten per espavilar-se millor en l'era (ona) del coneixement i la informació, sinó que també forma part del seu aprenentatge social i cultural.

Enmig de l'ambient escolar, el subjecte de l'educació crea i recrea cultura en donar sentit i significat a les seves vivències i objectivacions escolars, alhora que forma un teixit de relacions substancials amb tota la comunitat educativa (estudiants, pares de família, professors i directius entre d'altres); per tant, l'escola és més que la relació professor-estudiant, és món de la vida en què es dona sentit a tot el que s'hi viu.

dona, que construeixen història des de les seves vivències i objectivacions (com una empremta) que structuren la seva forma d'actuar respecte a ells mateixos i als altres. L'ésser històric implica que l'individu dona un sentit i un significat a les persones i a les coses, mogut especialment per l'afecte que aquest senti envers aquelles; els seus gustos i els seus disgustos són constantment expressats a partir de la interacció.

Enmig d'aquesta significança que se li atorga al mi, a l'altre i a allò altre, es diu i es predica el que per regla general no s'aplica; se sap què és el bé, però ens sentim atrets pel mal i, és clar, moltes vegades hi caiem; estem enamorats, i no sabem ni quan ni com va arribar aquest amor; de fet, no sabem ni quan el vaig deixar d'estimar o la vaig deixar d'estimar.

Se sap que el nostre treball cal fer-lo bé, que hem d'arribar a l'hora indicada, què és el que suposadament cal fer, i tanmateix, hem de rendir amb un informe el que hem fet; és més, ens vigilen perquè puguem fer allò que ens han encomanat.

Diem que estimem la nostra professió, i en ocasions en denigrem; sabem que l'educació és la que pot treure de l'ostracisme una nació, i en ocasions som mals educadors. Estem convençuts que el coneixement ens acosta a la saviesa, i no ho ensenyem tot als nostres estudiants. En

### La formació

#### Una mirada des dels oposats

*"... Ni se sap a què ha de donar-se preferència, si a l'educació de la intel·ligència o a la del cor. No se sap ni poc ni molt, si l'educació ha d'adreçar-se exclusivament a les coses d'utilitat real, o si se n'ha de fer una escola de virtut, o si ha de contenir també les coses del pur entreteniment"* (Aristòtil, La política, Citat per Cajio, 1996, p. 70).

El dia i la nit, el blanc i el negre, el dur i el tou, l'alegria i la tristor; l'amor i el desamor, la salut i la malaltia, el fred i la calor, l'ànim i la desgana; el fonamentalisme i el relativisme, el teòric i el pràctic, la concentració i la distracció, la raó i la passió. Termes que es troben de vegades oposats, de vegades enfrontats, d'altres vegades canviats, sovint són on no hi han de ser; però sempre estan moguts per l'home i la

### ■ Abstract

*School plays its part in the socialisation of boys, girls and adolescents of today as subjects of rights and not only as beings of responsibilities and duties: the school is not only an important factor in the learning of knowledge, which enables them to act better in the era of knowledge and information, but also plays a part in their social and cultural learning.*

*In the school atmosphere, the subject of education creates and recreates culture giving sense and sensibility to his experiences and school objects, as well as forming a web of substantial relationships with all the educative community (students, parents, teachers and directors) so, the school is more than the student-teacher relationship, it is the world of life itself which give sense to everything that happens in it.*

### ■ Key words

*Formation, Physical education, Game, Reason*

<sup>1</sup> Tenti Fanfani considera que abans es tenia una noció de nen, adolescent i jove com d'algué que posseïa més deures i responsabilitats que no pas drets i capacitats; tanmateix, encara que aquestes relacions amb el món adult continuen sent asimètriques, a hores d'ara es comencen a considerar aquests actors socials com a subjectes de drets.

poques paraules, vivim en un món de contradiccions que ens confon cada vegada més.

L'oposat es torna de vegades del mateix costat; això depèn, és clar, si el discurs o l'acció són de la nostra conveniència o no. En conseqüència, els nostres actes, sovint, contradiuen la nostra manera de pensar i actuar, i contràriament, el nostre actuar, no és conseqüent amb el nostre pensar.

Entre els oposats, es troben els punts intermedis; entre el blanc i el negre existeixen matisos grisos que alhora poden ser clars o foscos, imperceptibles o rotunds; allò que és fosc també s'esvaeix. De dia o de nit, la lluna i el sol s'enamoren i formen un idil·li anomenat eclipsi; entre el que és fred i el que és calent es troba allò que és tebi. Encara sort que els oposats es flexibilitzen, en cas contrari, els dogmàtics i els absolutistes estarien regnant tirànicament en un món fonamentalista o relativista, però uniforme.

En l'àmbit educatiu, particularment, els discursos oposats i tènues s'albiren amb més intensitat, en percebre's un brou o cultiu de relacions que impregna tota la comunitat educativa. Els continguts curriculars propis de l'escola i l'institut, no són el centre del procés educatiu, sinó que són un mitjà perquè el subjecte trobi els prismes acolorits de la vida i no simplement l'oposat de cada color. A l'escola i l'institut, l'estudiant FORMA també la seva vida ètica, política i lúdica entre d'altres; són esferes que formen part del desenvolupament humà. Però: què és formar? què és formació? Què significa formar per a la vida i no solament per al coneixement d'habilitats tècniques?

Doncs bé, com a resposta a la raó il·lustrada i positiva del segle XVII i XVIII (caracteritzada pel que fa a formació per l'expertesa, el desenvolupament de talents i el fet de tenir una certa edat per poder resoldre problemes del món adult), sorgeixen les ciències de l'esperit (amb autors com Herder, Dilthey i Schleiermacher, i més endavant Heidegger i Gadamer), amb un nou concepte d'humanitat i for-

mació. Formar-se només en la raó pràctica, herència kantiana i recolzada després per Herder, volia dir "les obligacions que té el subjecte amb ell mateix de no deixar rovellar els talents propis" (Gadamer 1993, p. 38).

Aquest concepte kantian de formació, s'allunyava de la vida i de la vivència, que segons Gadamer, són les que tenen en compte l'experiència del subjecte formada a partir de la interacció. En aquest sentit, Humboldt, citat pel mateix autor, dóna un sentit al mot formació que diferencia la cultura (que forma per a la tècnica i el talent) de la formació de l'ésser. "Quan en la nostra llengua diem formació, ens referim a una cosa més elevada i més interior, a la forma de percebre que procedeix del coneixement i del sentiment de tota la vida espiritual i ètica, i es vessa harmoniosament sobre la sensibilitat i el caràcter". (Ibidem).

Gadamer considera (prenent com a base allò que exposa Humboldt) que formació no vol dir desenvolupament de talents o capacitats, sinó la formació de l'home que es troba en relació amb la seva vida interior. Formació que no només té presents les capacitats derivades de la raó, sinó també les determinacions del cor, del sentiment, d'una vida valorada a partir d'una ètica no imposada, sinó formada en una reflexió amb un mateix, amb l'altre, i amb el món. És una formació contínua tot al llarg del temps, on no solament la raó, sinó també la sensibilitat i el sentiment, són cada vegada més lents.

En el sector educatiu, (lloc on suposadament es troba més compromesa la formació) creixen i decreixen relacions; les expectatives de l'ésser i el desig de ser augmenten o al contrari minven; el sentit de la vida i d'allò que és humà es teixeixen no per les assignatures rebudes, sinó per l'actitud que s'assumeixi davant d'aquelles. Si no és així, la vida a l'escola es pansiria, perquè només seria font de dades i informació, alhora que estaria farcida de valoracions instrumentals regides per la verticalitat del fet que un coneixe-

ment dependria d'algú suposadament competent. L'escola no només és font de coneixement i de tècniques racionals, sinó també de relacions socials que no necessàriament tenen res a veure amb la raó, sinó també amb la no raó.<sup>2</sup> En aquest sentit, es necessita "una institució escolar que formi persones i ciutadans i no 'experts'; és a dir, que desenvolupi competències i coneixements transdisciplinaris i no disciplines i esquemes abstractes i coneixements que només tenen valor per a la pròpia institució" (Tenti Fanfani, 2000, p. 72).

Com a ingredients que assaonen o li donen gust al món escolar (escola-institut); hi ha el joc i l'esport com a factors importants d'aprenentatges tècnics, però sobretot socials. L'educació física, com a pràctica pedagògica, es troba més relacionada amb aquests factors, alhora que ocupa un lloc privilegiat en la vida del nen, la nena i l'adolescent, des de la consolidació del seu projecte de vida. Aquesta assignatura, sovint és comparada amb les altres, o bé per reconèixer-la com una àrea que ajuda a la formació del subjecte (encara que no sigui conseqüent amb els actes), o bé per restar-li importància davant de l'expertesa i el coneixement acumulats de les altres assignatures que formen part del pensum.

Kant considerava que "la teoria sense la pràctica és cega"; però "la pràctica sense la teoria és buida". L'una necessita l'altra, són mútuament dependents entre elles; l'una no es complementa sense l'altra. Ernst Von Glasersfeld, per la seva banda, també considera que la pràctica centrada en el fet d'obrar, ha d'anar barrejada amb el fet de pensar, per tal de poder trobar un equilibri en la comprensió d'un saber específic.

*"Humberto R. Maturana diu: 'Saber consisteix a poder obrar adequadament'. Jo li afegeixo la frase complementària: 'Saber vol dir poder comprendre', perquè de vegades pensar és més important per a nosaltres que obrar. En tots dos sectors ens esforcem activament a construir, amb elements, una successió que ens permet*

<sup>2</sup> La no raó és una categoria filosòfica que proposa Darío Botero Uribe (2000, p. 30) per comprendre un vast àmbit d'instàncies culturals i de pensament, que no caben a la raó sense ser irracionals. Així es té l'inconscient, la natura, el mite, l'art, la libido, la voluntat de poder, etc.

de recuperar l'equilibri o de mantenir-lo. En el primer cas, la successió consisteix en elements sensoriomotors, en el segon en conceptes (i atès que per regla general els conceptes es troben arrelats en algun lloc d'allò que és sensoriomotor, gairebé sempre experimentem els dos sectors barrejats)" (Ernst Von Glasersfeldm, 1995, p. 128).

Tanmateix, en educació física, de vegades, és comú tenir en compte la pràctica sense la reflexió; sovint (per a un públic en general), aquesta assignatura és catalogada com una àrea de mera acció sense sentit i poc pensada; un moviment constant sense un per què definit, mancat de formació.

Lamentablement, alguns professors encarregats de formar el ciutadà d'avui des de l'educació física, es contradueixen en esbombar els grans beneficis d'aquesta, i no obrar en conseqüència, amb fets reals i concrets, d'acord amb allò que se'n predica; essent així, cada vegada es fa més notòria la falta d'interès de l'estudiant (especialment a l'institut) per aquesta àrea, perquè s'observa una dicotomia entre els seus imaginaris i els continguts propis de l'assignatura.

Tot seguit, i de forma una mica provocativa, vull exposar una breu reflexió al voltant de l'educació física impartida per alguns docents a l'escola i l'institut, alhora que exposo la passió i la raó que es mou al voltant d'aquests escenaris des de la seva part formativa.

## L'escola

**El senyor joc: motivació constant del nen i la nena; carència de significat per part del professor.**

"... Hi ha un element que troba un lloc permanent en l'educació i en el comportament general i que, com a forma de desenvolupar qualitats útils per a la vida, pertany al parament original d'energia dels homes i els animals, encara que és eliminat de forma creixent per la racionalització de la vida: el joc..." (Max Weber).

En els primers anys de l'escola (etapa de socialització secundària del nen i la nena

(vegeu Berger i Luckman, 1983), el subjecte comença a trobar-se amb l'altre, que no necessàriament és un membre familiar, estableix relacions, aconsegueix amics, defensa el seu territori, juga sense saber moltes vegades que és a classe, els seus quaderns són ideals no per fer números sinó per ratllar, esquinçar i fer avions; tant se val si s'embruta o si estiregassa la jaqueta i l'esquinça.

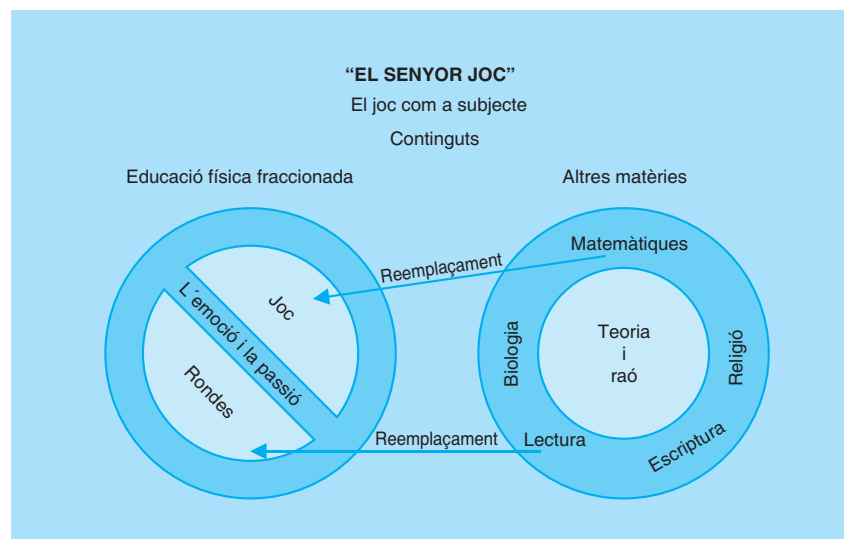
Entre l'ensenyament propi de la classe i les relacions dels nens i les nenes, es troba el joc que no té límits; les seves fronteres són imaginàries i acordades entre els mateixos nois; les regles són les seves regles i no les de l'escola, el seu món és propi i no entén gaire els raonaments del professor; tanmateix, calen les regles del mestre com a via asimètrica que respon al seu judici i la seva lògica d'adult.

En el món escolar, els nens i les nenes prefereixen les assignatures que més s'assemblen als jocs; les parets de l'aula es dilueixen, es fan invisibles, i els límits s'amplien per poder córrer. Aquesta assignatura s'anomena Educació Física; en aquesta, el professor és admirat perquè es troba al pati d'esbarjo, envoltat de pilotes, cordes, bastons i tots els altres materials que poden ser les mans i els peus del joc. Tant per a nens, com per a nenes, el joc és "allò" que els impulsa a ingressar en espais d'imaginació i somieig com a part de la seva subjectivitat.

Gadamer es pregunta, respecte al joc, si és possible distingir-lo dels subjectes que hi juguen (jugadors), perquè forma part, com a tal, de tot un seguit de comportaments de la subjectivitat. "Es pot dir, per exemple, que per al jugador, el joc no és una cosa seriosa, i que aquesta és precisament la raó per la qual juga. Tanmateix, és molt més important el fet que en jugar es dona una mena de serietat pròpia, una serietat fins i tot sagrada" (Gadamer, 1993, p. 144).

Joc sagrat per a nens i nenes que viuen enmig de fets oposats; d'una banda, la quietud d'estar asseguts com a mínim dues hores en una classe; de l'altra, el moviment desbordant que produeix el joc; moltes vegades, el control del joc s'escapa de les mans dels professors. Joc (que d'ara endavant anomenaré el senyor joc, o hi faré referència com a joc, des de la perspectiva ontològica del subjecte), és el protagonista, l'actor principal i el més defensat per aquests petits actors socials subjectes de dret.

"Igual que en l'art, una obra no és cap objecte davant del qual es trobi un subjecte que ho és per a ell mateix; per contra, l'obra d'art té el seu veritable sentit en el fet que esdevé una experiència que modifica el qui l'experimenta; el que queda és l'obra, no la subjectivitat de l'experimentador ... Igual passa amb el joc, que posseeix una essència pròpia, independent de la consciència dels que hi juguen. Per



tant, el veritable subjecte del joc no és la subjectivitat de qui realitza l'acte de jugar; el subjecte és més aviat el joc mateix" (Gadamer, 1993, p. 147).

En atorgar al joc la preponderància de subjecte sobre els que hi juguen, s'hi poden reconèixer els seus grans valors com a mitjà de formació, i alhora com a finalitat d'esbarjo i gaudi, per part dels qui accedeixen al bell acte de jugar. Des de la seva part formativa, el senyor joc ha d'anar acompanyat d'un altre o d'altres que es troben a prop d'aquest bell espectacle (el joc i els jugadors) per tal d'afegir-hi el seu toc formador, el qual no es dona sense interrupcions sinó abraçats per ell (el joc).

Nens i nenes saben qui és el senyor joc, el coneixen millor que els adults, en parlen quan diuen: imaginem-nos que... juguem a...; però a l'escola poden jugar en unes certes ocasions i en uns certs espais; tanmateix, el senyor joc sempre és amb ells, especialment a classe d'educació física, en esbarjo o descans i al pati escolar; pels passadissos, s'esquitlla a les aules; en fi, és l'etern problema dels professors, que no saben què fer-ne, perquè per regla general no és benvingut a la classe.

Amb el senyor joc, els nens i les nenes coneixen les meravelles de moure's sense lligams ni recriminacions; desgraciadament, el que més els agrada (estar amb el senyor joc), és violentat amb el llapis i el paper. Han d'escriure més, perquè es van endarrerits o fluixos en espanyol, matemàtiques o qualsevol altra matèria que no han pogut acabar; per tant, no poden sortir a jugar. No serà que ja s'han endarrerit força en educació física, en esbarjo, és a dir, a classe amb el senyor joc? Qui reemplaça aquestes classes perdudes, qui es va inventar aquesta norma de reemplaçar el joc? On és el professor d'educació física perquè defensí els seus drets? La resposta és que la lògica racional li diu al professor que és més important la raó basada en la teoria de la matemàtica i l'espanyol (sense deixar de ser importants) que la

lògica de la passió, del desig, del cor que batega més de pressa quan s'acosta l'esbarjo i la classe de "física", com l'anomenen tant nens com nenes.

*"Profe', no volem escriure més. Deixi'ns dibuix. Jo no vull escriure més.*

*'Profe', demà més avaluacions.*

*Estic cansada de tanta avaluació.*

Vostè ens va dir que avui faríem Educació Física i se'n va oblidar...

*'Profe', per què tots els dies ens ensenya solament matemàtiques i espanyol?..."*

(Fragment de relat. Text *La pell de l'Ànima*, Cajo (1996, p. 25).

Paradoxalment, la classe d'educació física arriba (un cop o dos per setmana), però, de vegades, no amb les ganes d'ésser orientada pel professor, sinó per lliurar els materials perquè nens i nenes juguin (quin privilegi té el senyor joc); el docent orienta algunes rondes i lliura els materials perquè iniciïn els partits,<sup>3</sup> la majoria d'aquests nens juguen; però, què passa amb els que no volen jugar? O si juguen, què passa amb els que es peguen, amb els que fan trampa, amb els que envaeixen el territori dels altres, tots plegats abraçats pel senyor joc? On és el professor? Per regla general, absent o en altres activitats. La meua reflexió respecte d'aquest tema és que, de vegades, el senyor joc és utilitzat pel professor d'educació física com una excusa per no orientar la seva classe.

Quan els nens i les nenes estan jugant, el professor d'educació física no hi és, o si hi és, simplement vigila, però no forma; de vegades, està parlant amb altres docents o ha canviat d'activitat. Potser el necessiten per a assumptes de l'escola; quina llàstima, s'ha tornat a perdre, un cop més, com tantes altres vegades, l'oportunitat de formar en convivència, de formar per saber guanyar i saber perdre, de posar en pràctica el respecte i la tolerància; valors que es fan realitat en la intersubjectivitat dels nens i les nenes enmig de joc; lògicament, això es fa realitat, sempre i quan el professor hi pacti (amb el joc); és a dir, se'l prengui seriosament; en cas contrari,

tant nens com nenes, preferiran estar a classe amb el joc que no pas amb el professor d'educació física, que se'n desentén.

El professor, en no prendre's el joc seriosament, es limita a deixar que aquestes petites persones es trobin privadament amb ell, que aquest compleixi el seu paper formador en l'especificitat de l'acte esmentat (del moment), i no dona la formació interior de l'esperit acompanyada amb la passió de jugar. Essent així, el senyor joc, sense el professor, actua més per descàrrega emocional en els petits que no pas per formació, ja que no treballa mancomunadament amb ell. Aquest (el professor), lamentablement, deixa de vegades que el joc faci la classe per ell.

Per tant, el joc ha estat, i continua sent a molts llocs, l'excusa perfecta del professor d'educació física per no orientar la classe; la funció del professor, pel que fa a aquest tema, consisteix a donar la mateixa ordre cada setmana: "aneu a jugar". És una classe que forma molt poc, és solament vigilància o absència, amenaça constant sobre els nens i nenes de fer-los entrar a l'aula si es barallen o discuteixen entre ells, o de portar-los davant el rector de l'escola si no obeeixen.

En síntesi, el senyor joc continuarà regnant en les actituds i imaginaris de nens i nenes com a font de somnis i emocions; en l'adult, el joc serà l'ajudant, la mainadera i l'excusa ideal per no orientar la classe. Lamentablement, per a alguns professors el joc no és subjecte, per tant, no pot ser pres seriosament i ajudar, doncs, en la formació de l'infant escolar.

Tornant a les coses oposades de la vida, com li és de difícil a l'home, i específicament al docent d'avui, articular la passió del joc amb la raó formativa que l'experiència esmentada pot originar. Venturosament i de forma una mica excepcional, Weber considera el joc com allò que pot transcendir el que l'home, a través de la història, ha separat o considerat com a oposat. "El joc és una forma d'educació" que en la seva instintivitat espontània i

<sup>3</sup> Quan em refereixo a la paraula partits, ho faig en el sentit que els nois (especialment els homes) formen equips per jugar al futbol en una pista petita; això ho fa un grup dels nens, els altres, simplement, observen o realitzen altres jocs.

animal, transcendeix qualsevol separació entre allò que és 'espiritual' i allò que és 'material', entre el 'cos' i l'ànima', no hi fa res com estigui de convencionalment sublimada". Weber (1978) traduït per Mosquera (2000, p. 92).

## L'institut

### **Una educació física objectivada per l'adolescent com a tova i gelatinosa, que de vegades no motiva ni forma**

Els drets dels nens i les nenes relacionats amb el senyor joc han estat silenciats. Com hem referit abans, la responsabilitat que té l'educació física com a formadora de valors en convivència, es redueix a la relació dels infants amb el joc sense una orientació específica; però, què passa amb aquest nen o nena quan esdevé adolescent? Quan l'heteronomia pròpia de l'obediència cega i absoluta comença a tornar-se autonomia, en posseir més poder de decisió i dir amb menys por el que succeeix a l'interior de l'escola, ara institut? Els i les adolescents, a diferència dels nens i les nenes a l'escola, utilitzen un principi de reciprocitat pel que fa a les relacions socials que s'estableixen a l'institut.

*"Mentre que, a l'escola, considera l'autoritat i el mestre com una cosa natural i indiscutible, l'adolescent percep que les institucions (l'institut, però també la família) constitueixen mons complexos on hi ha una diversitat d'actors amb interessos i capacitats diferents'. L'omnipotència del mestre tendeix a ésser substituïda per la visió, més complexa i política, de les relacions i el joc... L'adolescent tendeix a pensar que el respecte, per exemple, ha de ser una actitud recíproca i no solament una obligació d'ell cap als professors"* (Tenti Fanfani, 2000, p. 66).

Des d'aquesta concepció col·legial per part de l'adolescent, es pot inferir que el professor perd una part de la seva autoritat i alhora de la imatge i el prestigi de què pot gaudir a l'escola; els comentaris i les imitacions que freguen la ridiculització, a

costa del mestre, són més freqüents; els desencerts dels seus ensenyaments es comenten als passadissos, a la cafeteria i fins i tot a l'aula mateix.

La classe d'educació física, és clar, no s'escapa de les crítiques sense pietat dels i de les adolescents, abans nens i nenes; el professor de l'escola passa d'ésser admirat (perquè la major part del temps es troba al pati escolar i està més a prop del senyor joc, més que no pas treballant-hi), a ésser desacreditat a l'institut per la seva escassa orientació a la classe; la seva autoritat ha decaït i fins i tot ha anat a parar a l'últim lloc respecte a la percepció general que es té dels docents.

El professor d'educació física no sap tant com el de química, càlcul o física matemàtica; aquest docent, o bé lliura els materials perquè els estudiants facin esport (sense un motiu específic), o bé orienta la classe de forma impositiva, amb un gran desgast energètic de tipus tècnic i instrumental (moviments operatius), però no un desgast energètic afectiu (moviments transitius).<sup>4</sup>

Des d'aquesta perspectiva, les classes d'educació física es tornen avorrides i rutinàries, se'n repeteixen massa els continguts, no s'hi ensenya res de nou, s'acaba la classe abans d'hora amb la justificació d'arribar més aviat a l'altra assignatura o, senzillament, perquè ha començat a ploure.

Aquest tipus de professor es caracteritza per estar mancat de disciplina, la seva principal activitat és l'esport lliure, (en primària s'anomena joc). La mena d'esport més practicat és exclusivament el que s'acomoda a l'escenari (poques vegades veuen la possibilitat de realitzar classe fora de la institució), però, com hem referit abans, és "lliure", és a dir, que cadascú juga o fa esport com vol. Els altres esports que són moda, anomenats d'"aventura" o a la "natura", es practiquen extraescolarment, al carrer, als camps de barris i als clubs, entre d'altres. La norma de fer classe d'educació física ha desaparegut, no existeix l'obligació

d'estudiar i memoritzar, i això és diferent de les altres àrees on sí que s'ha de respondre de les tasques. Es passa d'una subjecció ètica basada en el fet de donar explicacions d'allò que hom ha estudiat, al lliure arbitri de deixar fer sense sentit; és a dir, d'un fonamentalisme basat en la raó de les altres assignatures, a un relativisme que empeny a l'abúlia i a la desídia en percebre una classe poc orientada.

Novament, entren en escena les coses oposades; allò que és fred i allò que és calent, allò que és tou i allò que és dur tornen a emergir. De la cosa tova que és l'educació física a la duresa de les altres matèries. De la rigidesa, del compliment, de la norma, de l'examen, del silenci i de la mirada penetrant del professor exigint una resposta de coneixement (d'altres assignatures), a una educació física del no control o descontrol.

A classe d'educació física no es troba la quadrícula de l'aula, ni les cadires ordenades, les parets han desaparegut, els estudiants s'han dissipat, el professor no mira de forma penetrant; és més, de vegades ni tan sols mira, perquè els ha manat fer "esport lliure". Si això és freqüent, i aparentment normal en una classe tova o gelatinosa (educació física), també és normal que l'estudiant utilitzi la mateixa classe per realitzar tasques o exercicis d'altres matèries o assignatures.

El professor de les matèries "dures" (d'altres assignatures) parla i exigeix atenció, silenci, copia molt a la pissarra, perquè els estudiants escriguin i no es distreguin. En educació física, el professor parla i tot hom "passa d'ell", com diuen els estudiants, millor dit, no li presten atenció. De què deu parlar? Què és això no atractiu què diu perquè ningú no li presti atenció? No serà més aviat que els estudiants estan acostumats, a classe d'educació física, a no ser mirats amb el gest formador del reconeixement i la sorpresa (història que ve des que eren nens), és a dir, estan acostumats que hom no els prengui seriosament.

<sup>4</sup> Le Boulch (1997), quan parla de moviments *operatius* fa referència a aquells que són exteriors a la persona i de significació i finalitat adaptativa. Aquests moviments tècnics van adreçats al control del medi, dels objectes i materials i a la confrontació amb altres persones. Els moviments *transitius* van adreçats a la persona intrínsecament i no a l'exterior, són de caràcter subjectiu, com ara els gestos i les mímiques de naturalesa expressiva, que manifesten la traducció d'allò que hom ha viscut en forma afectiva i emocional.

Han estat almenys vuit anys d'educació física on els han negat i alhora els han deixat jugar al que ells han volgut, sense un perquè definit (que tot i que pot ser important, no han tingut en el joc el seu gran poder formador); per tant, no és normal escoltar la imatge d'algú que exerceix el paper de professor d'educació física (encara que la persona hagi canviat) com algú que els escolta i els ajuda en el seu procés de formació.

L'estatus i la imatge que es té d'aquests professors és d'algú que posa les coses fàcils, fluix, a qui no val la pena de prestar-li atenció; la mateixa imatge (a través del temps) reflecteix l'adolescent en veure el poc poder de convenciment i de credibilitat que aquest tipus de docents posseeix; i en aquest cercle viciós, es mou una classe tova i faltada de consistència, d'una pràctica que pot ser relativa (de vegades sí, de vegades no), però la praxi és gairebé nul·la. Hom és conscient del que s'ha de pensar i fer; tanmateix, el desig de fer-ho realitat no es presenta; "i així quedaran enrere els dies de la infantesa, deixant el record ambigu d'una felicitat que es va escapar sense saber com i la nostàlgia d'infinitat d'expectatives latents que no van aconseguir de desxifrar-se, perquè no va haver-hi temps ni lloc per donar curs a la imaginació" (Cajio, 1996, p. 32).

## La Raó i la passió

### **Una educació física actual que s'escapa de la raó i la passió del nen, la nena, i l'adolescent d'avui**

Si la imatge de l'educació física s'ha perdut com una de les àrees que més aporta a la construcció de fer-se humà, els resultats no poden ser més que mera falta de motivació pel que fa al desig que genera jugar i fer esport, i la passió cognitiva d'aprendre alguna cosa nova.

Oposat al mal, també es troba el bé, tot pol positiu té el seu negatiu; si la percepció que es té de l'educació física per part de la majoria dels estudiants, és de facilitat, de desídia i d'indiferència; és a dir, allò que és negatiu, està també la capacitat de promoure l'acord i el reconeixement de l'altre (l'aspecte positiu).

El gran avantatge de l'educació física és la seva dinàmica, el seu moviment mental,

espiritual, moral, el que no es veu; la promoció del currículum ocult, perquè no és només el moviment físic el que es posa en joc, sinó també la seva part invisible, allò de què per regla general no es parla. El valor implícit pot estar més en la classe d'urbanitat, de democràcia i cívica, més en educació física; aquests discursos no són imaginaris, són reals, són part del fet d'obrar, vet aquí el seu caràcter formador.

Les altres assignatures, sense deixar de ser importants, brinden una competència en el coneixement específic, però poques vegades es respira l'ètica (allò que és moral) del nen, la nena, i l'adolescent; són classes massa planes per donar espai a l'emoció i la passió, perquè la cara expressi un somriure, àdhuc per reclamar a l'altre alguna cosa injusta. La classe d'educació física és propícia per a tots aquests actes i molts més; lamentablement, en moltes ocasions, això no s'esdevé, perquè l'educació física es troba oblidada pel que fa a la formació interior de la persona; és massa pràctica com per prendre-la seriosament; és part de la indiferència en la majoria dels imaginaris de l'adult, en considerar-la com una assignatura activista i mancada de formació. En aquest sentit, està emergint, de mica en mica, una educació física que no es desitja, que no motiva, que no invita al gaudi i a l'esperit lúdic, que no és important per aprendre coses noves, que no sorprèn.

Malgrat tot el que acabem de dir, l'educació física encara continua viva en la ment i l'imaginari de l'estudiant d'avui; es mou perquè l'empeny al somni, a la multiplicitat de moviments, a la vida que vibra, i no pas al silenci i l'oblit de la mort; és una forma d'escapar-se de l'aula, de desempallegar-se de les altres matèries; invita el subjecte educable a dialogar amb l'altre amb més llibertat (sense vigilància), a gaudir del paisatge sense murs pel mig; el que passa després, queda en les mans del professor, o bé per fer-ne alguna cosa significativa o bé mera activitat d'exercici fatigant (culte a la suor), o simplement, com una forma de fer esport lliure, traduït, desgraciadament, com una forma de fer el que es vulgui.

La passió i la raó continuen en joc, però totes dues no són pensades com a part unitària de l'ésser, no es té en compte la

raó emocional. La raó i la passió es dilueixen només en l'acció. S'està mancat del professor com a formador, i de l'estudiant que, en culminar els seus estudis de primària i secundària, ESTIMI (amor) aquesta assignatura en reconèixer-la com a font vital en el seu projecte de vida.

Si a l'escola i l'institut aquesta situació persisteix, amb el temps seran més els apàtics que els apassionats, seran més els indiferents que els amants de pensar alguna cosa diferent de la nostra bella professió (educació física). Mentrestant, alguns professors es continuen trobant lluny de la reflexió (encara que estiguin presents), i es perdran la gran oportunitat d'articular "suposadament" allò que és oposat, "la raó i la passió"; així "s'arribarà a la maduresa amb ànimes semblants a aquests cossos entrenats col·lectivament per una cultura complexa i abastadora, que ensenya a manejar un llenguatge corporal del qual moltes vegades, ni tan sols tenim consciència". Cajio (*op.cit.*, p. 32).

## Bibliografia

- Berger i Luckmann. (1983). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Edicions Amorrort.
- Botero, Uribe D. (2000). *Manifiesto del pensamiento Latinoamericano*. Bogotá: Editorial del Magisterio, Mesa Redonda (p. 152).
- Cajiao, F. (1996). *La piel del alma. Cuerpo, Educación y Cultura*. Santafé de Bogotá: Taula Rodona (p. 363).
- Gadamer, H. G. (1993). *Conceptos básicos del Humanismo-El juego como hilo conductor de la explicación ontológica. A Verdad y Método I*. Tercera Edició. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Glaserfeld V.E. (1995). *Despedida de la Objetividad. A El Ojo del Observador. Contribuciones al Constructivismo por Paul Watzlawick y Peter Krieg* (comps.) (p. 261). Barcelona: Gedisa.
- Le Boulch, J. (1997). *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Tenti, E. (2000). *Culturas Juveniles y Cultura Escolar. Revista Colombiana de Educación* (40-41), 61-74. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Plaza y Janés Editores.
- Weber, Max (2000). *Educación Tradicional. Ethos y estilo de vida. A Economy and society* (1978). Traduit per Carlos Mosquera, professor Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación* (40-41), 92-96. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Plaza y Janés Editores.