



**redined**

red de bases de datos  
de información educativa

<http://www.redined.mec.es/>

## **TEXTO BILINGÜE**

---

---

**1ª parte: Versión en lengua española** 

**TEXT BILINGÜE**

---

---

 **2a part: Versió en llengua catalana**

# La escuela, el colegio, la razón y la pasión

## Un mundo escolar objetivado por el niño, la niña, el y la adolescente de hoy en torno a la clase de Educación Física. Un proceso de formación

■ **LUIS GUILLERMO JARAMILLO ECHEVERRY**

Licenciado en Educación Física y Recreación.  
 Profesor de Planta. Departamento de Educación Física Recreación y Deporte.  
 Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación.  
 Universidad del Cauca. Popayán (Colombia)

■ **Palabras clave**

Formación, Educación física, Juego, Razón, Pasión

### Resumen

La escuela hace parte de la socialización del niño, la niña, el y la adolescente de hoy como sujetos de derechos<sup>1</sup> y no sólo como seres de responsabilidades y deberes; ella (la escuela), no sólo es un factor importante en el aprendizaje de conocimientos que lo habilitan para desempeñarse mejor en la era (ola) del conocimiento y la información, sino que también hace parte de su aprendizaje social y cultural.

En medio del ambiente escolar, el sujeto de la educación crea y recrea cultura al dar sentido y significado a sus vivencias y objetivaciones escolares, a la vez que forma un tejido de relaciones sustanciales con toda la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia, profesores y directivos entre otros); por tanto, la escuela es más que la relación profesor-estudiante, es mundo de la vida en el que se dan sentidos de todo cuanto en ella se vive.

no se deben encontrar; pero siempre están movidos por el hombre y la mujer que construyen historia a partir de sus vivencias y objetivaciones (como una impronta) que estructuran su forma de actuar respecto a sí mismo, y a los otros. El ser histórico, implica que el individuo da un sentido y un significado a las personas y a las cosas, movido especialmente por el afecto que éste sienta hacia ellas; sus gustos y sus disgustos son constantemente expresados a partir de la interacción.

En medio de esta significatividad que se le otorga al mí, al otro y a lo otro, se dice y se predica lo que por lo general no se aplica; se sabe cual es el bien, pero nos sentimos atraídos por el mal y por supuesto, muchas veces caemos en él; estamos enamorados, y no supimos ni cuando ni como llegó ese amor; de hecho no sabemos ni cuando lo dejé o la dejé de amar.

Se sabe que nuestro trabajo hay que hacerlo bien, que debemos llegar a la hora indicada, que es lo que supuestamente hay que hacer, y sin embargo, debemos rendir con un informe lo que hicimos; es más, nos vigilan para que podamos hacer lo encomendado.

Decimos que queremos nuestra profesión, y en ocasiones denigramos de ella; sabemos que la educación es la que puede sacar del ostracismo a una nación, y en ocasiones somos malos educadores. Estamos convencidos que el conocimiento nos

### La formación

#### Una mirada a partir de los opuestos

*“...Ni aún se sabe a qué debe darse preferencia, si a la educación de la inteligencia o a la del corazón. No se sabe ni poco ni mucho, si la educación ha de dirigirse exclusivamente a las cosas de utilidad real, o si debe hacerse de ella una escuela de virtud, o si ha de comprenderse también las cosas del puro entretenimiento” (Aristóteles, La política, citado por Cajio, 1996, p. 70).*

El día y la noche, el blanco y el negro, lo duro y lo blando, la alegría y la tristeza; el amor y el desamor, la salud y la enfermedad, lo frío y lo caliente, el ánimo y el desgano; el fundamentalismo y el relativismo, lo teórico y lo práctico, la concentración y la distracción, la razón y la pasión. Términos que se encuentran a veces opuestos, a veces encontrados, otras veces trocados, muchas veces están donde

■ **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 that 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 antes se tenía una noción de niño, adolescente y joven como alguien que poseía más deberes y responsabilidades que derechos y capacidades; sin embargo, aunque estas relaciones con el mundo adulto siguen siendo asimétricas, hoy se empiezan a considerar a estos actores sociales como sujetos de derechos.

acerca a la sabiduría, y no enseñamos todo a nuestros estudiantes. En pocas palabras, vivimos en un mundo de contradicciones que nos confunde cada vez más.

Lo opuesto se torna a veces del mismo lado; esto depende, claro está, si el discurso o la acción son de nuestra conveniencia o no. En consecuencia, nuestros actos, muchas veces, contradicen nuestra manera de pensar y actuar, y contrariamente, nuestro actuar, no es consecuente con nuestro pensar.

Entre los opuestos, se encuentran los puntos intermedios; entre el blanco y el negro existen matices grises que pueden a su vez ser claros u oscuros, imperceptibles o firmes; lo oscuro también se desvanece. De día o de noche, la luna y el sol se enamoran formando un idilio llamado eclipse; entre lo frío y lo caliente se encuentra lo tibio. Menos mal los opuestos se flexibilizan, de lo contrario, los dogmáticos y absolutistas estarían reinando con tiranía en un mundo fundamentalista o relativista pero uniforme.

En el ámbito educativo particularmente, los discursos opuestos y tenues se vislumbran con más intensidad, al percibirse un caldo o cultivo de relaciones que en toda la comunidad educativa. Los contenidos curriculares propios de la escuela y el colegio, no son el centro del proceso educativo, sino que son un medio para que el sujeto encuentre los prismas coloridos de la vida y no simplemente lo opuesto de cada color. En la escuela y el colegio, el estudiante FORMA también su vida ética, política y lúdica entre otras; esferas que hacen parte del desarrollo humano. Pero: ¿Qué es formar? ¿Qué es formación? ¿Qué significa formar para la vida y no sólo para el conocimiento de habilidades técnicas?

Pues bien, como respuesta a la razón ilustrada y positiva del siglo XVII y XVIII (caracterizada en cuanto a formación por la experticia, el desarrollo de talentos y el tener cierta edad para resolver problemas del mundo adulto), surgen las ciencias del espíritu (con autores como Herder,

Dilthey y Schleiermacher, más adelante Heidegger y Gadamer) con un nuevo concepto de humanidad y formación. El formarse sólo en la razón práctica, herencia Kantiana y apoyada después por Herder, quería decir “aquellas obligaciones que tiene el sujeto para con sí mismo al no dejar oxidar los propios talentos” (Gadamer 1993, p. 38).

Este concepto Kantiano de formación, se alejaba de la vida y la vivencia, que según Gadamer, son aquellas que tienen en cuenta la experiencia del sujeto formada a partir de la interacción. En este sentido, Humboldt citado por el mismo autor, da un sentido de formación que diferencia la cultura (que forma para la técnica y el talento) de la formación del ser. “Cuando en nuestra lengua decimos formación, nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética, y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter” (*ibid*).

Gadamer considera (con base en lo expuesto por Humboldt) que formación no quiere decir desarrollo de talentos o capacidades; sino la formación del hombre que toca con su vida interior. Formación que no sólo tiene presente las capacidades que dan cuenta de la razón, sino también las determinaciones del corazón, del sentimiento, de una vida valorada a partir de una ética no impuesta, sino formada en una reflexión consigo mismo, con el otro, y con el mundo. Es una formación continua en el transcurrir del tiempo, donde no sólo la razón, sino también la sensibilidad y el sentimiento, cada vez son más latentes.

En el sector educativo, (lugar dónde supuestamente está más comprometida la formación) crecen y decrecen relaciones; las expectativas del ser y el querer ser aumentan o por el contrario menguan; el sentido de la vida y de lo humano se tejen no por las asignaturas recibidas, sino por la actitud que se asuma ante ellas. De no ser así, la vida en la escuela estaría marchita, pues sería sólo fuente de datos e in-

formación, a la vez que estaría plagada de valoraciones instrumentales regidas por la verticalidad del responder un saber a alguien supuestamente competente.

La escuela no es sólo fuente de conocimiento y de técnicas racionales, sino también de relaciones sociales que no necesariamente tienen que ver con la razón, sino también con la no razón.<sup>2</sup> En este sentido, se necesita “de una institución escolar que forme personas y ciudadanos y no “expertos”; es decir, que desarrolle competencias y conocimientos transdisciplinarios y no disciplinas y esquemas abstractos y conocimientos que sólo tienen valor para ella” (Tenti Fanfani, 2000, p. 72).

Como ingredientes que sazonan o le dan sabor al mundo escolar (escuela-colegio); está el juego y el deporte como factores importantes de aprendizajes técnicos, pero sobre todo sociales. La educación física, como práctica pedagógica, se encuentra más relacionada con estos factores, a la vez que ocupa un lugar privilegiado en la vida del niño, la niña, el y la adolescente a partir de la consolidación de su proyecto de vida. Esta asignatura, frecuentemente es comparada con las otras, o bien para reconocerla como un área que ayuda a la formación del sujeto (así no sea consecuente con los actos), o bien para restarle importancia frente a la experticia y conocimiento acumulado de las otras asignaturas que hacen parte del pensum.

Kant consideraba que “la teoría sin la práctica es ciega”; pero “la práctica sin la teoría es vacía”. La una necesita de la otra, son interdependientes entre sí; la una no se complementa sin la otra. Ernst Von Glasersfeld por su parte, también considera que la práctica centrada en el obrar, debe ir mezclada con el pensar, a fin de poder hallar un equilibrio en la comprensión de un saber específico.

*“Humberto R. Maturana dice: ‘El saber consiste en poder obrar adecuadamente’. Yo le agrego la frase complementaria: ‘Saber quiere decir poder comprender’, pues a ve-*

<sup>2</sup> La no razón es una categoría filosófica que propone Darío Botero Uribe (2000:30) para comprender un vasto ámbito de instancias culturales y de pensamiento, que no caben en la razón sin ser irracionales. Así se tiene el inconsciente, la naturaleza, el mito, el arte, la libido, la voluntad de poder, etc.

es el pensar es más importante para nosotros que el obrar. En ambos sectores nos esforzamos activamente en construir con elementos una sucesión que nos permite recuperar el equilibrio o mantenerlo. En el primer caso la sucesión consiste en elementos sensomotores, en el segundo en conceptos (y puesto que por lo general los conceptos están arraigados en algún lugar en lo sensomotor, casi siempre experimentamos los dos sectores mezclados)” (Ernst Von Glasersfeld, 1995, p. 128).

Sin embargo, en educación física, a veces, es común tener en cuenta la práctica sin la reflexión; con frecuencia (para un público en general), esta asignatura es catalogada como un área de mera acción sin sentido y poco pensada; un constante movimiento sin un por qué definido carente de formación.

Lamentablemente, algunos profesores encargados de formar al ciudadano de hoy desde la educación física, se contradicen al pregonar los grandes beneficios de esta, y no obrar en consecuencia con hechos reales y concretos lo que se predica de ella; siendo así, cada vez, se hace más notorio la falta de interés del estudiante (especialmente en el colegio) por esta área, pues se observa una dicotomía entre sus imaginarios y los contenidos propios de la asignatura.

A continuación, y de forma un poco provocativa, quiero exponer una breve reflexión a cerca de la educación física impartida por algunos docentes en la escuela y el colegio, a su vez que la pasión y la razón que se mueve en torno a estos escenarios desde su parte formativa.

### La Escuela

**el señor juego: motivación constante del niño y la niña; carencia de significado por parte del profesor**

“...hay un elemento que encuentra un lugar permanente en la educación y en la conducta general y que, como forma de desarrollar cualidades útiles para la vida, pertenece al menaje original de energía de los hombres y los animales, aunque es eliminado de modo creciente por la racionalización de la vida: el juego...” (Max Weber ).

En los primeros años de la escuela (etapa de socialización secundaria del niño y la

niña (ver Berger y Luckman, 1983), el sujeto empieza a encontrarse con el otro que no necesariamente es un miembro familiar, establece relaciones, consigue amigos, defiende su territorio, juega sin saber muchas veces que está en clase, sus cuadernos son ideales para no hacer números sino para rallar, rasgar y hacer aviones; no le importa si se ensució o tiró de su saco y lo rompió.

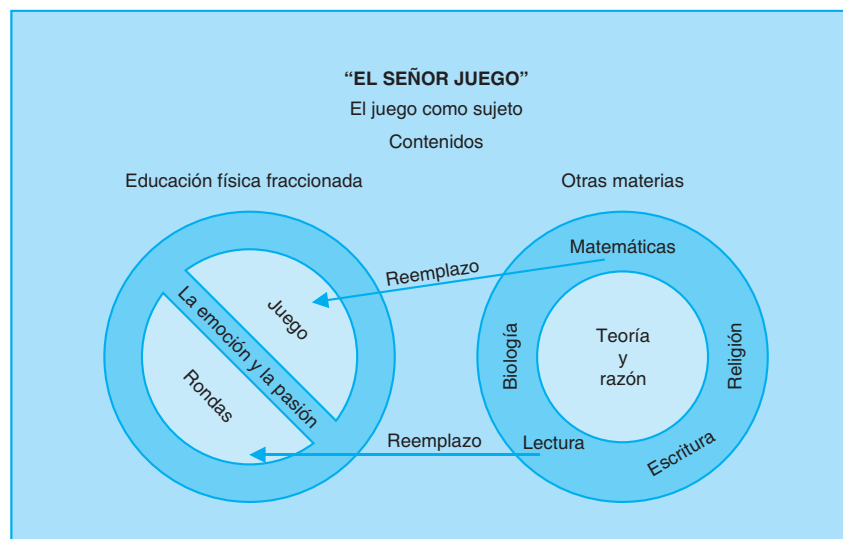
Entre la enseñanza propia de la clase y las relaciones de los niños y las niñas, se encuentra el juego que no tiene límites; sus fronteras son imaginarias y acordadas entre los mismos chicos; las reglas son sus reglas y no las de la escuela, su mundo es propio y poco entendible de los razonamientos del profesor; sin embargo, se necesitan de las reglas de éste como vía asimétrica que responde a su enjuiciamiento y lógica de adulto.

En el mundo escolar, los niños y las niñas prefieren aquellas asignaturas que más se parecen a los juegos; las paredes del salón se diluyen, se hacen invisibles, y los límites se amplían para poder correr. Esta asignatura se llama Educación Física; en ella, su profesor es admirado por encontrarse en el patio de recreo, rodeado de balones, cuerdas, pelotas, bastones y demás materiales que pueden ser las manos y los pies del juego. Tanto para niños, como para niñas, el juego es “aquello” que los impulsa a ingresar en espacios de imaginación y ensoñación como parte de su subjetividad.

Gadamer respecto al juego, se pregunta si es posible distinguir a este de los sujetos que juegan (jugadores), pues forma parte, como tal, de toda una serie de comportamientos de la subjetividad. “Puede decirse por ejemplo que para el jugador, el juego no es un caso serio, y que esa es precisamente la razón por la que juega. Sin embargo, mucho más importante es el hecho de que en el jugar se da una especie de seriedad propia, de una seriedad incluso sagrada” (Gadamer, 1993, p. 144).

Juego sagrado para niños y niñas que viven en medio de los opuestos; por un lado, quietud de estar sentados como mínimo dos horas en un salón de clase; por el otro, el movimiento desbordante que produce el juego; muchas veces, el control de este, se sale de las manos de los profesores. Juego (que de ahora en adelante llamaré el señor juego, o haré referencia a él como juego desde la perspectiva ontológica del sujeto), es el protagonista, el actor principal y el más defendido por estos pequeños actores sociales sujetos de derecho.

“Igual que en el arte, una obra no es ningún objeto frente al cual se encuentre un sujeto que lo es para sí mismo; por el contrario, la obra de arte, tiene su verdadero ser en el hecho de que se convierte en una experiencia que modifica al que la experimenta; lo que queda es la obra, no la subjetividad del experimentador ... Igual sucede con el juego, que posee una esencia



propia, independiente de la conciencia de los que juegan. Por tanto, el verdadero sujeto del juego no es la subjetividad del que desempeña el acto de jugar; el sujeto es más bien el juego mismo” (Gadamer, 1993, p. 147).

Al otorgar al juego la preponderancia de sujeto sobre los que juegan, se puede reconocer en él, sus grandes bondades como un medio de formación, y a la vez como fin de solaz y disfrute por parte de quienes acceden al hermoso acto de jugar. Desde su parte formativa, el señor juego debe ir acompañado de otro u otros que se encuentran cerca de este bello espectáculo (el juego y los jugadores) a fin de añadirle su toque formador, el cual no se da ininterrumpidamente sino abrazados por él (juego).

Niños y niñas saben quien es el señor juego, lo conocen mejor que los adultos, hablan de él cuando dicen: imaginémonos que... juguemos a...; pero en la escuela pueden jugar en ciertas ocasiones y en ciertos espacios; sin embargo, el señor juego siempre está con ellos, especialmente en clase de educación física, en recreo o descanso y en el patio escolar; merodea en los pasillos, se escabulle en los salones; en fin, es el eterno problema de los profesores que no saben qué hacer con él, pues por lo general no es bienvenido en el salón de clase.

Con el señor juego, los niños y las niñas conocen las maravillas de moverse sin ataduras ni recriminaciones; desafortunadamente, lo que más les agrada (estar con el señor juego), es violentado con el lápiz y el papel. Deben escribir más, pues se encuentran atrasados o flojos en español, matemáticas o cualquier otra materia que no han podido terminar; por tanto, no pueden salir a jugar. No será que ya se han atrasado bastante en educación física, en recreo; es decir, en clase con el señor juego; quien reemplaza esas clases perdidas, quién se inventó esa norma de reemplazar a juego; ¿dónde está el profesor de educación física para que defienda sus derechos? La respuesta es que la lógica racional le dice al profesor que es más

importante la razón basada en la teoría de la matemática y el español (sin dejar de ser importantes) que la lógica de la pasión, del deseo, del corazón que late más aprisa cuando se acerca el recreo y la clase de “física” como la llaman tanto niños como niñas.

*“Profe, ya no escribamos más. Déjenos dibujar. Yo no quiero escribir más.*

*Profe, mañana más evaluaciones.*

*Estoy cansada de tanta evaluación.*

*Usted nos dijo que hoy haríamos Educación Física y se le olvidó...*

*Profe, ¿por qué todos los días nos enseña sólo matemáticas y español?...”*

(Fragmento de relato, texto *La piel del Alma*, Cajío, 1996, p. 25).

Paradójicamente, la clase de educación física llega (una o dos veces por semana), pero, en ocasiones, no con las ganas de ser orientada por el profesor, sino por entregar los materiales para que niños y niñas jueguen (que privilegio tiene el señor juego); el docente orienta algunas rondas y entrega los materiales para que inicien los partidos,<sup>3</sup> la mayoría de estos pequeños juegan; pero: ¿qué pasa con los que no quieren jugar?; o si juegan, ¿qué sucede con los que se golpean, con los que hacen trampa, con los que invaden el territorio de los otros, todos estos abrazados por el señor juego? ¿Dónde está el profesor?. Por lo general, ausente o en otras actividades. Mi reflexión al respecto, es que a veces el señor juego es utilizado por el profesor de educación física como una excusa para no orientar su clase.

Cuando los niños y las niñas están con juego, el profesor de educación física no se encuentra, o si está, simplemente vigila, más no forma; en ocasiones, se encuentra hablando con otros docentes o ha cambiado de actividad. Debe ser que lo necesitan para arreglos de la escuela; que lástima, se ha perdido una vez más, como otras tantas, la oportunidad de formar en convivencia, del formar en el saber ganar y el saber perder, de poner en práctica el respeto y la tolerancia; valores que se hacen realidad en la intersubjetividad de los

niños y las niñas en medio de juego; lógicamente, esto se hace realidad, siempre y cuando el profesor pacte con él (juego); es decir, lo tome en serio; de lo contrario, tanto niños como niñas, preferirán estar en clase con juego que con el desentendido profesor de educación física.

El profesor, al no tomar a juego en serio, se limita a dejar que estas pequeñas personitas se encuentren a solas con él, que este cumpla su papel formador en la especificidad de dicho acto (del momento), y no la formación interior del espíritu acompañada con la pasión de jugar. Siendo así, el señor juego sin el profesor, actúa más por descarga emocional en los pequeños que por formación, ya que no trabaja mancomunadamente con él. Este (el profesor), lamentablemente, deja a veces que juego haga la clase por él. Por tanto, juego ha sido, y sigue siendo en muchas partes, la excusa perfecta del profesor de educación física para no orientar clase; la función de éste al respecto, consiste en dar la misma orden cada semana: “vayan a jugar”. Es una clase que forma muy poco, de sólo vigilancia o ausencia, de amenaza constante hacia niños y niñas para que entren al salón si pelean o discuten entre sí, o de llevarlos ante el rector de la escuela si no obedecen.

En síntesis, el señor juego, seguirá reinando en las actitudes e imaginarios de niños y niñas como fuente de ensoñación y emoción; en el adulto, juego será el ayudante, el niño y la excusa ideal para no orientar clase. Lamentablemente para algunos profesores, juego carece de ser sujeto, por tanto, no puede ser tomado en serio y ayudar por ende en la formación del menor escolar.

Volviendo a los opuestos de la vida, qué difícil le es hombre y específicamente al docente de hoy, articular la pasión del juego con la razón formativa que dicha experiencia puede originar. Afortunadamente y de forma un poco excepcional, Weber consideró el juego como aquel que puede trascender lo que el hombre a través de la historia ha separado o considerado como opuesto. “El juego es una forma de “educación” que

<sup>3</sup> Cuando me refiero a la palabra partidos, lo hago en el sentido, de que los chicos (especialmente los hombres) forman equipos para jugar fútbol en una cancha pequeña; este lo realiza un grupo de los niños, los otros simplemente observan o realizan otros juegos.

en su instintividad espontánea y animal, trasciende cualquier separación entre lo “espiritual” y lo “material”, entre el “cuerpo” y el “alma”, no importa cuan convencionalmente sublimada esté”. Weber (1978) traducido por Mosquera (2000, p. 92).

## El Colegio

### **Una educación física objetivada por el adolescente como blanda y gelatinosa que a veces no motiva ni forma**

Los derechos de los niños y las niñas relacionados con el señor juego han sido callados. Como se hizo referencia, la responsabilidad que tiene la educación física como formadora de valores en convivencia, se reduce a la relación de estos con juego sin una orientación específica; pero, ¿qué pasa con ese niño o niña que se vuelve adolescente? ¿Qué la heteronomía propia de la obediencia ciega y absoluta empieza a tornarse en autonomía al poseer un mayor poder de decisión y decir con menos miedo lo que ocurre al interior de la escuela, ahora colegio?

Los y las adolescentes, a diferencia de los niños y las niñas en la escuela, manejan un principio de reciprocidad respecto a las relaciones sociales que se establecen en el colegio.

*“Mientras que, en la escuela, considera a la autoridad y al maestro como algo natural e indiscutido, el adolescente percibe que las instituciones (el colegio, pero también la familia) constituyen mundos complejos donde existen una diversidad de actores con intereses y “capacidades diferentes”. La omnipotencia del maestro tiende a ser sustituida por la visión más compleja y política de las relaciones y el juego...el adolescente tiende a pensar que el respeto, por ejemplo debe ser una actitud recíproca y no sólo una obligación de él hacia sus profesores” (Tenti Fanfani, 2000, p. 66).*

Desde esta concepción colegial por parte del adolescente, se puede inferir que el profesor pierde parte de su autoridad y a la vez de imagen y prestigio del que puede gozar en la escuela; los comentarios y las

imitaciones que tocan con la ridiculización son más frecuentes a espaldas de éste; los desaciertos de sus enseñanzas se dicen en los pasillos, en la cafetería y hasta en el propio salón.

La clase de educación física, por supuesto, no se escapa de las críticas sin piedad de los y las adolescentes, antes niños y niñas; el profesor en la escuela pasa de ser admirado (por encontrarse la mayor parte del tiempo en el patio escolar y estar más cerca del señor juego, más no trabajando con él), a ser desacreditado en el colegio por su escasa orientación de clase; su autoridad ha decaído y hasta ha corrido al último respecto a la percepción general que se tiene de los docentes.

El profesor de educación física no sabe tanto como el de química, cálculo o física-matemática; él, o bien entrega los materiales para que los estudiantes hagan deporte (sin un por qué específico), o bien orienta la clase en forma impositiva con un gran desgaste energético de tipo técnico e instrumental (movimientos operativos), mas no un desgaste energético afectivo (movimientos transitivos).<sup>4</sup>

Desde esta perspectiva, las clases de educación física se vuelven aburridoras y rutinarias, se repiten demasiado los contenidos, no se enseña nada nuevo, se termina la clase antes de tiempo con la justificación de llegar temprano a la otra asignatura o porque sencillamente ha empezado a llover. Este tipo de profesor, se caracteriza por ser falto de disciplina, su principal actividad es el deporte libre, (en primaria se llama juego). El tipo de deporte más practicado es aquel que única y exclusivamente se acomoda al escenario (pocas veces ven la posibilidad de realizar clase fuera de la institución), pero como se hizo referencia antes, es “libre”, o sea, que cada cual juega o hace deporte como quiere. Los otros deportes que se encuentran de moda, llamados de “aventura” o “naturaleza”, se practican extraescolarmente, en la calle, en campamentos barriales y en clubes entre otros.

La norma de hacer clase de educación física ha desaparecido, no existe la obliga-

ción de estudiar y memorizar, lo cual es distinto a las demás áreas donde sí se debe responder por una tarea. Se pasa de una sujeción ética basada en el responder lo estudiado, al libre albedrío del dejar hacer sin sentido; es decir, de un fundamentalismo basado en la razón de las otras asignaturas, a un relativismo que empuja a la abulia y a la desidia al percibir una clase poco orientada.

Otra vez, los opuestos se ponen en escena; lo frío y lo caliente, lo blando y lo duro vuelven a emerger. De lo blando de la educación física a lo duro de las demás materias. De la rigidez, del cumplimiento, de la norma, del examen, del silencio y de la mirada penetrante del profesor exigiendo una respuesta de conocimiento (otras asignaturas), a una educación física del no control o descontrol.

En clase de educación física no se encuentra lo cuadrículado del salón, ni lo ordenado de las sillas, las paredes han desaparecido, los estudiantes se han disipado, el profesor no mira en forma penetrante; es más, a veces ni siquiera mira; pues los ha mandado a hacer “deporte libre”. Si esto es frecuente, y aparentemente normal en una clase blanda o gelatinosa (educación física), también es normal que el estudiante utilice la misma clase para realizar tareas o ejercicios de otras materias o asignaturas.

El profesor de las materias “duras” (otras asignaturas) habla y exige atención, silencio, copia mucho en el tablero para que los estudiantes escriban y no se distraigan. En educación física, el profesor habla y nadie “le para bolas” como dicen los estudiantes, mejor dicho, no le prestan atención. ¿De qué será lo que habla? ¿Qué es lo no atractivo? ¿Qué dice para que no se le preste atención? ¿No será más bien que los estudiantes están acostumbrados en clase de educación física a que no se les haya mirado con el gesto formador del reconocimiento y el asombro (historia que viene desde que eran niños); es decir, se les haya tomado en serio?

<sup>4</sup> Le Boulch (1997) hace referencia a movimientos OPERATIVOS como aquellos que son exterior a la persona y de significación y finalidad adaptativa. Estos movimientos técnicos están centrados hacia el control del medio, los objetos y materiales y a la confrontación con otras personas. Los movimientos TRANSITIVOS van dirigidos a la persona intrínsecamente y no al exterior, son de carácter subjetivo como los gestos y las mímicas de naturaleza expresiva que manifiestan la traducción de lo vivido en forma afectiva y emocional.



Han sido por lo menos ocho años de educación física donde los han negado y a la vez dejado jugar lo que ellos quieren sin un por qué definido (que si bien, puede ser importante, no han tenido en el juego su gran poder formador); por tanto, no es normal escuchar la imagen de alguien que desempeña el papel de profesor de educación física (así la persona haya cambiado) como alguien que les escucha y los ayuda en su proceso de formación.

El estatus y la imagen que se tiene de estos profesores, es de alguien facilista, flojo, que no vale la pena prestarle atención; igual imagen (a través del tiempo) refleja el y la adolescente al ver el poco poder de convencimiento y credulidad que este tipo de docentes posee; y en ese círculo vicioso, se mueve una clase blanda y falta de consistencia, de una práctica que puede ser relativa (a veces sí, a veces no) pero su praxis casi nula. Se es consciente de lo que se debe pensar y hacer; sin embargo, el deseo de hacerlo realidad no se presenta; “y así quedarán atrás los días de la infancia, dejando el recuerdo ambiguo de una felicidad que se escapó sin saber cómo y la nostalgia de infinidad de expectativas latentes que no lograron descifrarse porque no hubo tiempo ni lugar para dar rienda suelta a la imaginación” (Cajio, 1996, p. 32).

## La razón y la pasión

### **Una educación física actual que se escapa de la razón y la pasión del niño, la niña, el y la adolescente de hoy**

Si la imagen de la educación física se ha perdido como una de las áreas que más aporta a la construcción de hacerse humano, los resultados no pueden ser más que pura falta de motivación en cuanto al deseo que genera el jugar y hacer deporte, y la pasión cognitiva de aprender algo nuevo.

Opuesto al mal, también se encuentra el bien, todo polo positivo tiene su negativo; si la percepción que se tiene de la educación física por la mayoría de los estudiantes, es facilista, de desidia y de indiferencia; es decir, lo negativo; está también la capacidad de promover el acuerdo y el reconocimiento del otro (lo positivo).

La gran ventaja de la educación física es su dinámica, su movimiento mental, espi-

ritual, moral, lo que no se ve; la promoción del currículo oculto, pues no es sólo el movimiento físico lo que se pone en juego, sino también su parte invisible, de lo que por lo general no se habla. Lo implícito valoralmente puede estar más en la clase de urbanidad, democracia y cívica; mas en educación física, estos discursos no son imaginarios, son reales, son parte del obrar, he ahí su carácter formador.

Las otras asignaturas, sin dejar de ser importantes, brindan una competencia en el conocimiento específico, pero pocas veces se respira la ética (lo moral) del niño, la niña, el y la adolescente; son clases demasiado planas para dar espacio a la emoción y la pasión, para que la cara exprese una sonrisa, inclusive, para reclamar al otro algo injusto. La clase de educación física es propicia para todos estos actos y muchos más; lamentablemente, en muchas ocasiones, esto no ocurre, porque ella se encuentra olvidada en cuanto a la formación interior de la persona; es demasiado práctica como para tomarla en serio; es parte de la indiferencia en la mayoría de los imaginarios del adulto al considerarla como una asignatura activista y carente de formación. En tal sentido, está emergiendo, paulatinamente, una educación física que no se desea, que no motiva, que no invita al disfrute y a la lúdica, que no es importante para aprender cosas nuevas, que no sorprende.

Pese a lo anterior, todavía la educación física sigue viva en la mente y el imaginario del estudiante de hoy; se mueve porque lo empuja a la ensoñación, a la multiplicidad de movimientos, a la vida que vibra y no al silencio y el olvido de la muerte; es una forma de salirse del salón, de desestresarse de las demás materias; invita al sujeto educable a que dialogue con el otro con más libertad (sin vigilancia), que disfrute del paisaje sin muros de por medio; lo que pasa después, queda en manos del profesor o bien para hacer de ella algo significativo o mera actividad de ejercicio fatigante (culto al sudor), o simplemente como una forma de hacer deporte libre, traducido, desafortunadamente, como una forma de hacer lo que se quiera.

La pasión y la razón siguen en juego, pero las dos no son pensadas como parte uni-

taria del ser, no se tiene en cuenta la razón emocional. La razón y la pasión se diluyen en el sólo hacer. Se carece del profesor como formador, y del estudiante, que al culminar sus estudios de primaria y secundaria AME (amor) esta asignatura al reconocerla como fuente vital en su proyecto de vida. Si en la escuela y el colegio esta situación persiste, con el tiempo serán más lo apáticos que los pasionarios, serán más los indiferentes que los amantes del pensar algo distinto de nuestra hermosa profesión (educación física). Mientras tanto, algunos profesores se siguen encontrando lejos de la reflexión (así estén en cuerpo presente), perdiéndose la gran oportunidad de articular “supuestamente” lo opuesto, “la razón y la pasión”; así “se llegará a la madurez con almas parecidas a esos cuerpos entrenados colectivamente por una cultura compleja y abarcadora que enseña a manejar un lenguaje corporal del cual muchas veces, ni siquiera tenemos conciencia” (Cajio, *op.cit.*, p. 32).

## Bibliografía

- Berger y Luckmann. (1983). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Ediciones 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: Mesa Redonda (p. 363).
- Gadamer, H. G. (1993). Conceptos básicos del Humanismo-El juego como hilo conductor de la explicación ontológica. En *Verdad y Método I*. 3.ª ed. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Glaserfeld V.E. (1995). Despedida de la Objetividad. En *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. Educación Tradicional (2000). Ethos and estilo de vida. En *Economy and society* (1978). Traducido por Carlos Mosquera, profesor Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación* (40-41), 92-96. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Plaza y Janés Editores.

# 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 estructurin 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 contradiuen 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.

(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.

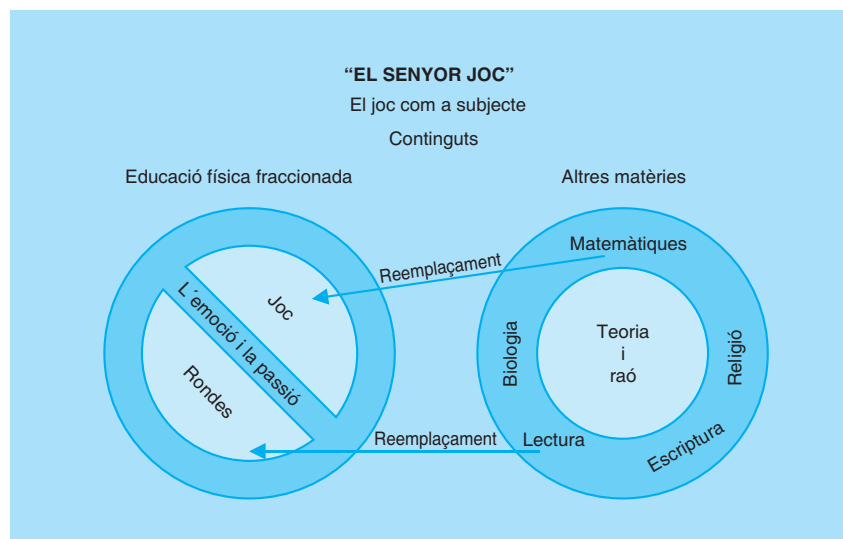
"Igual que en l'art, una obra no és cap objecte davant del qual es trobi un subjecte que ho és per a ell mateix; per contra, l'obra d'art té el seu veritable sentit en el fet que esdevé una experiència que modifica el qui l'experimenta; el que queda és l'obra, no la subjectivitat de l'experimentador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

## 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



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 decaïgut 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'infininitat 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.