



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Reglamentació, educació i minibàsquet: un estudi històric i comparatiu

Mauro Valenciano Oller

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

TESI DOCTORAL

Reglamentació, educació i minibàsquet: un estudi històric i comparatiu

Mauro Valenciano Oller



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

2020

Reglamentació, educació i minibàsquet: un estudi històric i comparatiu

Programa de Doctorat en Educació i Societat

Facultat d'Educació

Doctorand: Mauro Valenciano Oller

Director de tesi: Conrad Vilanou i Torrano

Tutor de tesi: Conrad Vilanou i Torrano

AGRAÏMENTS

El primer agraïment que vull expressar en les pàgines que apareixen abans del text d'aquesta tesi és a la meua família: la meua companya, l'Olga, i el nostre fill Adrià. Ells dos m'han acompanyat tot aquest temps mentre preparava la tesi, i han conviscut amb mi mentre em dedicava a la recerca i la reflexió en moltes estones dels vespres, dels caps de setmana i també de les vacances. La vida amb ells és amorosa, me'ls estimo i sento que m'estimen, i els agraeixo l'espai que m'ha permès agafar-me per dedicar-me a pensar i escriure aquesta tesi.

L'Olga, a més a més, ha estat jugadora i entrenadora de bàsquet molt de temps, i la seva coneixença de l'esport i de les seves dinàmiques l'han fet una fantàstica interlocutora al llarg de tots aquests anys junts. Per tant, l'agraïment envers ella és també profundament intel·lectual a més a més d'emocional. Ara, després de molts anys compartint la nostra passió pel món del bàsquet, des de fa uns pocs anys també compartim passió pel pàdel. Estic encantat de conèixer amb ella i de que ens hàgim obert a apassionar-nos junts per aquest altre esport, tan diferent al bàsquet que ens va portar a conèixer-nos, però que al mateix temps també fa goig de conèixer-lo, practicar-lo, dominar-lo, compartir-lo els dos.

El nostre fill Adrià també comparteix amb nosaltres la passió pel bàsquet. Tots tres gaudim d'un bon partit de bàsquet a la televisió, dels nostres abonaments al Palau Blaugrana, dels partits dels equips que jo entreno, o de l'equip en què jugar l'Adrià. Ell és als seus 9 anys un bon estudiant i un bon basquetbolista. Moltes vegades que el veig entrenar i jugar penso en les implicacions que poden tenir en la pràctica del bàsquet les meves preguntes, les meves investigacions o les meves troballes. Certament, un motor més en la investigació és l'aplicació de les descobertes més enllà del discerniment de la veritat. En el treball que apareix en les properes pàgines es plantejaran algunes hipòtesis i arribarem a algunes conclusions. Certament aquestes conclusions poden arribar a tenir una implicació en la pràctica del bàsquet per l'Adrià, així com per molts altres nens i nenes.

El segon agraïment que voldria fer és pel meu director de tesi, el Conrad Vilanou. Des de que vaig posar-me en contacte amb el Conrad per entreveure les possibilitats de publicar el text "Reflexions ètiques i pedagògiques al voltant del Juga Verd Play" a *Temps d'Educació*, vaig veure que la seva mirada resultava especial, diferent. Aquelles primeres paraules van obrir-me un món, l'acadèmic, amb el qual havia somiat temps abans. Ell va acollir-me a l'aixopluc de *Temps d'Educació* fins i tot abans de demanar-li que fos director de la meua tesi doctoral. Aquells primers gestos de cura i atenció amb el meu text per la revista han continuat al llarg dels darrers anys mentre s'ha mantingut fidel a la seva tasca de direcció. Li estaré sempre agraït per haver-me acompanyat i protegit enmig d'aquesta travessa pel gran oceà de la recerca del coneixement i de la veritat.

Agraeixo també a un altre professor, el José Luis Gordillo. Ell pertany de l'Àrea de Filosofia del Dret de la Facultat de Dret de la UB. Va ser el meu tutor en un dels Treballs Finals de Màster realitzats en el *Màster de Ciutadania i Drets Humans: Ètica i Política*. Vull agrair-li la seva dedicació i bon guiatge en les meves preguntes i cabòries durant la meua investigació sobre reglaments comparats. En aquell treball de 2014 es va formar la llavor de moltes qüestions desenvolupades en aquesta tesi.

També vull anomenar tres dones amb les que he estat en contacte professionalment aquests darrers temps, d'ençà que vaig començar a treballar com a professor associat del Departament de Teoria i Història de l'Educació a la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. En primer terme, la Montserrat Payà, Directora del Departament en el meu primer i segon any com a associat (2017-18 i 2018-19). D'ella personalment vaig rebre la primera trucada per oferir-me la possibilitat de treballar com a docent universitari. Sempre que ens vam trobar a la Facultat em va rebre amb un somriure, i sempre la recordaré com una interlocutora pacient i amable, que va obrir-me la porta de la UB. En segon terme, la Isabel Vilafranca, Directora del Departament en el meu tercer i quart any d'associat (2019-20 i 2020-21). Com la Montse, la Isa sempre ha tingut un somriure per cada ocasió que hem

hagut de parlar d'algun assumpte, i li agraeixo que moltes vegades hagi vingut a escoltar les meves presentacions als seminaris a l'Aula Sanvisens. Amb ella he pogut parlar d'esport i educació en diferents ocasions. I en tercer lloc, vull agrair també a una altra dona important de la Facultat d'Educació, la Maria Antònia Carreño, la Cap d'Estudis del Grau de Pedagogia. L'Antonieta ha estat també a l'abast, accessible, i m'ha mostrat la seva rectitud ètica quan hem hagut d'entomar plegats algun assumpte delicat. Com amb la Isa, he sentit el seu escalf en un gruix important de les vegades que he presentat les meves reflexions a la Facultat. Moltes gràcies a les tres, ja que encara que no han estat directament en contacte amb mi pel que fa al tema de la tesi ni hem parlat mai –directament– del que estava preparant, l'ambient intel·lectual de la Facultat d'Educació que elles tres han ajudat a construir s'ha anat filtrant en el treball de tesi, sense cap mena de dubte.

Un cop fetes aquestes mencions de l'àmbit familiar i acadèmic, vull obrir un nou apartat d'agraïments. Es tracta de referir-me als meus col·legues professionals (i també amics i amigues) de l'Associació Societat Científica Metaescrits, així com del grup d'estudi Esportivàrius. Som membres de Metaescrits la Jennifer Gallego, la Marta Gutiérrez, la Raquel Boquet, la Marina Puigdemívol, la Miriam Atienza i jo mateix. I els membres d'Esportivàrius som l'Albert Taranilla, l'Eduard Hernández, el Lluís Martínez i jo mateix. A tots vuit els estimo i els aprecio, i també els admiro professionalment, doncs són excepcionals en el seus diferents camps d'expertesa. Les meves companyes de Metaescrits treballen totes en l'àmbit de la salut mental i la teràpia, i són unes excel·lents psicòlogues i psiquiatra (Marina). Per la seva banda, els meus companys d'Esportivàrius tenen diferents camps d'expertesa: Albert (gestió esportiva), Eduard (docència a secundària i direcció de centres), Lluís (entrenament personal i sociologia). A ells tres també els aprecio i els admiro per les seves trajectòries professionals. Tots vuit han estat font d'inspiració i m'han proporcionat un espai de diàleg molt valuós aquests darrers anys. Tinc un deute intel·lectual amb tots ells i elles per haver-me permès parlar-los dels meus llibres, dels meus articles, de diferents coses que em voltaven pel cap durant aquest temps que he estat “parint” la tesi.

Daniel Suárez ha estat un altre puntal en la gènesi de la tesi, al costat de Metaescrits i Esportivàrius. Professor associat a UPC i expert en l'àmbit de l'energia nuclear i la mecànica del fluids, a més a més d'amant i practicant del bàsquet, ha fet una de les aportacions més rellevants pel que fa al text: li estaré per sempre agraït. Al Dani li vaig demanar si volia fer la revisió final del text. Va acceptar sense vacil·lacions, la va fer amb molt poc temps de marge, amb molta cura i un excel·lent criteri. Ja abans li havia demanat la revisió d'algun dels meus articles, i havia quedat molt satisfet dels seus comentaris, com ara novament. Com es diu en molts textos que he llegit, les errades que hagin pogut quedar en el text em corresponen a mi, i només a mi. Però haguessin estat més –això és ben segur– de no haver comptat amb la seva atenta lectura i comentaris. La seva cura ha estat incommensurable.

Altres persones a les quals també estic agraït, amb les quals he parlat en diferents ocasions –de vegades ja fa molts anys– de minibàsquet, de l'esport infantil i de les seves particularitats, apareixeran esmentats a continuació: David Lorente, Regina Carreté, Isaac Atienza, Anna Yuguero, Sílvia Callejas, Àngel Laguna, Noelia Garcia, Lluís Puyaltó, Joan Arumí, Anna Girbau, Àngel Pascual, Raquel Cercós, Jordi Garcia, Joan Ferrer, Germán Cabrera, Joan Rubio, Ricard Pradas, Víctor López Ros, Jordi Sargatal, Maria Prat, Xavier Isern, Emili Vicente, Jordi Ticó, Conxita Duran, Gemma Vilaró, Rafael Nebot. A tots els agraeixo que m'hagin escoltat i que s'hagin sentit interpel·lats per les meves preguntes i, moltes vegades, les meves convençudes afirmacions.

No podria deixar-me d'agrair a la psicòloga Marcela Hernando tots els comentaris i observacions que m'ha fet al llarg de molt anys. Els dos darrers anys moltes d'aquestes observacions han estat en relació al text de la tesi, que ha quedat més potent conceptualment i millor enfocat per les seves aportacions. Ella ha estat un far en la tempesta, oferint un espai simbòlic on agafar-me enmig del cant de les sirenes, és a dir, un recurs insubstituïble per enfrontar les meves pròpies resistències per abandonar o dilatar la tesi.

Un darrer agraïment és per M^a Isabel Piñar. L'any 2005 va doctorar-se a la Universitat de Granada amb un treball titulat *Incidencia del cambio de un conjunto de reglas de juego sobre algunas variables que determinan el proceso de formación de los jugadores de minibasket (9-11 años)*. La seva feina en aquell treball de tesi d'ara fa 15 anys ha estat un dels punts de partida que m'han permès llençar-me a aquesta aventura que ha estat aquest Doctorat. De fet, una de les coses que em va ensenyar la seva feina va ser –i podrà semblar una nimietat– que es podia fer una tesi doctoral sobre minibàsquet. Ella és autora també d'articles que he llegit i consultat aquests anys, encara que m'ha resultat especialment útil el seu treball de recopilació de les diferències entre diferents reglaments de minibàsquet, bé sigui recollint la normativa de diferents Comunitats Autònomes, bé sigui de diferents països (Piñar, 2005).

No vull acabar aquest apartat d'agraïments sense anomenar també als membres del Tribunal que m'avaluarà. Espero que llegir aquest treball els resulti una lectura, sobretot, agradable. Encara que en ocasions doni la impressió que el treball intel·lectual és solitari pel fet de fer-lo en la solitud dels nostres despatxos o en alguna cambra de la nostra llar, en el fons tots sabem que la cerca del coneixement és una tasca col·lectiva. Aquesta dimensió col·lectiva s'ha pogut palesar en aquest apartat d'agraïments a diferents persones i grups. La defensa d'una tesi, al meu parer, rememora aquest aspecte comunal de la cerca del coneixement. Així mateix, reconec que la defensa és un pas important i solemne –un ritus de pas en cert sentit– en l'àmbit acadèmic. Penso que la cerca de la veritat, del coneixement no s'atura amb la celebració d'aquesta especial cerimònia, sinó que segueix fins a l'infinit i més enllà.

Mauro Valenciano Oller
Premià de Mar, 23 d'octubre de 2020

RESUM

Aquesta tesi ha estat pensada com una revisió històrica i pedagògica del minibàsquet, tot fent una comparativa de la normativa de joc en diferents països i èpoques. El minibàsquet es desenvolupa a Europa a partir de 1962, primer a Espanya, prenent com punt de partida el biddy-basket que neix als EUA l'any 1950, referent aquest del qual s'anirà allunyant progressivament.

Els objectius de la tesi són: per una banda investigar els principals elements filosòfics que configuren els reglaments del minibàsquet; i per una altra banda descriure i raonar l'evolució del minibàsquet entre els anys 1950 i 2020, tant des de la vessant normativa com des de la pedagògica. Això suposa fer una lectura dels canvis i modificacions del reglament des dels punts de vista de la psicologia i de la filosofia política, anant més enllà de les qüestions estrictament tècniques.

El mètode que s'ha fet servir per desenvolupar aquesta tesi és un mètode hermenèutic-interpretatiu. A partir de l'anàlisi dels textos dels reglaments i de les bases filosòfiques que els fonamenten s'han estudiat les diferents visions que conviuen en l'activitat esportiva amb infants. Com a instruments per descompondre aquestes diverses visions, així com mirant també aquell important vincle dels adults amb els infants, dos dels pilars teòrics utilitzats han estat la cibernètica i la psicoanàlisi. A partir d'aquestes eines epistemològiques que tenen un tronc comú –tenen una mirada atenta envers la dinàmica totes dues– hem realitzat una lectura dels textos tenint en compte quins són els elements principals que hi apareixen, i quines configuracions es donen. Algunes idees han aparegut reiteradament: participar com a sinònim de jugar a pista; la reacció dels adults davant de la idea d'humiliació dels infants; el desprestigi de la competició; la redistribució del temps de joc (temps de pista) entre els jugadors de l'equip (a partir de la configuració de la norma d'alineació); l'acció d'aturar el marcador i deixar de comptar els punts (norma de tancar acta); el paper dels entrenadors i els àrbitres per fer del minibàsquet una activitat educativa.

Com a resultat d'aquesta anàlisi qualitativa i interpretativa dels textos reglamentaris i pedagògics, hem trobat una centralitat temàtica que condiciona l'arquitectura pedagògica de l'activitat i del seu reglament: el mandat de garantir la no humiliació dels jugadors. Hem descobert que les conseqüències d'aquestes i d'altres mesures en els infants porten irremeiablement els jugadors a no reconèixer el producte (el joc) que produeixen ells mateixos, complicant-los el procés d'emancipació cap a la adulesa.

Les conclusions principals que volem destacar d'aquesta tesi són: en primer lloc, que els infants que practiquen minibàsquet estan subjectes a una lògica acumulativa (norma d'alineació, norma de tancar acta, limitació de la influència de l'entrenador durant els partits, confusió entre el paper pedagògic de l'entrenador i el nou paper també intencionalment pedagògic de l'àrbitre) segons la qual se'ls retira –o almenys es limita molt– la saludable possibilitat d'esdevenir autors del seu propi joc. I en segon lloc: que aquest tipus de lògica que ha estès la cultura del minibàsquet durant dècades en el món infantil és el motlle a partir del qual s'han confegit la majoria dels reglaments dels miniesports (minihandbol, minivoleibol, futbol 7). Aquesta segona conclusió serveix, així mateix, per justificar la importància d'haver-nos dedicat a revisar *l'espirit del mini* o, en altres paraules, la filosofia i l'ètica del minibàsquet.

ABSTRACT

This doctoral thesis has been thought has an historical and pedagogical revision of mini-basketball, by making a comparison of the playing rules in different countries and epochs. Mini-basketball was developed in Europe, first in Spain, taking as a starting point the biddy-basketball born in the USA in 1950, referent from which it will move away progressively.

The objectives of the doctoral thesis are: on the one hand, to track the pivotal philosophical elements that configure mini-basketball's rule books; and on the other hand, to describe and to reason mini-basketball evolution between 1950 and 2020, from the normative and pedagogical approaches. That implies to make a reading of changes and modifications in ruling from the psychological and also the political philosophy point of view, and not only as a simple technical concern.

The method that has been used to develop this doctoral work is the hermeneutical-interpretative. From the analysis of rule books and from the philosophical basis that hold them the coexisting different visions of children's sports have been revised. As instruments for decomposing these diverse visions, and also looking at the important bond between adults and children, two of the theoretical pillars have been cybernetics and psychoanalysis. From these epistemological tools that have a common root – both have a careful look at the dynamic side– we have made a reading of texts noticing which are the principal elements, and what configurations stablish. Some ideas appeared repeatedly: to join in or to participate as a synonym of playing in the court; the adult reaction in front of the idea of children's humiliation; the discredit of competition; the redistribution of playing time in the team roster (by the configuration of mandatory playing time rule); the action related with stopping the counter (the counter stop rule); the role of coaches and referees in order to make mini-basketball an educational activity.

As a result of this qualitative and interpretative analysis of rule book and pedagogical texts, we have also found a thematic centrality that conditions the activity's pedagogical architecture and its rule book: the mandate to guarantee to avoid players' humiliation. We have discovered that the consequences of these and other measures on children lead irremediably players not to recognize the product (the play) they made, making difficult any emancipation process towards adulthood.

The most noticeable conclusions that we want to highlight from this thesis are: in first place, that children that play mini-basketball are subject to an accumulative logic (mandatory playing time rule, counter stop rule, the limitation of coach's influence during games, the confusion between the pedagogical role of coach and the newly and also pedagogical role of the referee) which confluences in the withdrawal -or at least an important limitation- for the healthy possibility of becoming authors of their own game. And in second place: that this kind of logic that has spread the mini-basketball's culture during decades in the child's world is the mold from which most of mini-sports rule books (mini-handball, mini-volleyball, football 7 by side) are written. This second conclusion serves, also, to justify the importance of having dedicated this work to “the mini spirit” or, in other words, the mini-basketball philosophy and ethics.

“Uno de los temas más controvertidos de nuestra sociedad es la competición. Es condenada por los marxistas, vanagloriada por los capitalistas, se sitúa como un mal necesario en educación, y es necesaria y dramatizada en el deporte.”

- Jan Boxill (2003: 107)

“Con su actual estructura, de la que queda excluido el espíritu competitivo, se ha acabado por falsear la verdadera finalidad del mini-basket, que no era otra que la de modelar jugadores desde la edad infantil.”

- Vicente Zanon (a Espin, 1981)

“Este estudio está animado por la intención de suscitar una toma de conciencia del sentido de los objetos técnicos. La cultura se ha constituido en sistema de defensa contra las técnicas; ahora bien, esta defensa se presenta como una defensa del hombre, suponiendo que los objetos técnicos no contienen realidad humana.”

- Gilles Simondon (2007: 31)

“La vida es un entrenamiento a resolver conflictos.”

- José María Cagigal (1966: 33)

“El nouvat estrany està programat per a la vida social, però no pas per a aquest o aquell altre món en particular. Hi ha un abisme entre allò genèric a priori i allò social a priori. Aquests abisme s’ha de salvar. No sols el petit nouvat, sinó també el món dels altres aspira a salvar l’abisme. Hem d’aprendre a ser en el món.”

- Àgnes Heller (2020: 14)

<i>CAPÍTOL 0. Introducció, metodologia i hipòtesi</i>	6
1 Introducció: Per què el minibàsquet i la seva evolució històrica i reglamentària com a objecte d'estudi? Una aproximació inicial al propòsit de la tesi.....	6
2 Metodologia i hipòtesi	9
<i>CAPÍTOL 1. Consideracions al voltant del món infantil: una caracterització dels temps actuals segons (1) les aportacions des dels punts de vista psicoanalític i cibernètic, amb (2) una panoràmica detallada de la criança i de l'educació escolar</i>	13
3 Les nocions d'activitat i passivitat en el procés de desenvolupament de la persona: aclariment conceptual acompanyat de la menció de dos moments o idees de participació.....	13
4 El paper de l'adult envers l'infant, la relació entre iguals en el desenvolupament infantil i la criança com projecte	21
4.1 Comentaris introductoris.....	21
4.2 Algunes consideracions sobre la idea d'autonomia.....	26
4.3 Sobre el concepte de miniaturització (i novament l'autonomia).....	30
4.4 Envers una definició de jugar i de joc.....	34
4.5 Amb la maquinària no n'hi ha prou.....	36
4.6 La mal criança dels fills/es a partir de l'anàlisi del concepte de sobreprotecció.....	41
5 Aportacions de la cibernètica a la comprensió del món infantil	45
5.1 Història i fonaments de la cibernètica.....	45
5.2 Desenvolupament teòric i conceptes bàsics de la cibernètica.....	49
5.3 Aspectes filosòfics de la cibernètica que podem incorporar a la reflexió dins de l'àmbit educatiu i esportiu	50
6 Aportacions de la psicoanàlisi a la comprensió del món infantil.....	54
6.1 Aspectes introductoris.....	54
6.2 Desenvolupament conceptual	57
6.3 Comentaris finals	63
7 Els temps que corren: una caracterització dels temps actuals.....	64
7.1 Comentaris inicials.....	64
7.2 Un temps de transfiguració dels valors	66
7.3 Un temps de víctimes.....	68
7.4 Un temps de sentimentalisme	71
7.5 Un temps de subsidis i quotes	73
7.6 Un temps d'activisme	78
7.7 Un temps d'humanitarisme i neoliberalisme	80
7.8 Un temps de valors i d'educació en valors	85
7.9 Síntesi: caminant envers un món sense adults	89
<i>CAPÍTOL 2: Història del bàsquet i del minibàsquet. La seva evolució normativa i pedagògica, amb una anàlisi dels seus discursos</i>	93
8 Consideracions generals sobre l'esport infantil.....	93
8.1 El paper de les regles en els jocs i en els esports	93

8.2	El rol de l'entrenador i els aspectes pedagògics implicats: situació actual enfront possibilitats de futur	95
8.3	El rol de jugador i la conquesta del temps de joc: un projecte personal	99
8.4	Els miniesports i la filosofia de la participació assegurada. Un exemple d'ètica de la redistribució	102
8.5	La competició en els jocs infantils i en els esports	109
8.6	Els jocs cooperatius i el seu paper en la transformació “moralitzadora” de l'esport infantil 113	
8.7	Esport i salut: una visita al discurs que acompanya el biaix educatiu de l'esport infantil	117
8.8	L'esport com a instrument educatiu, l'Educació Física a l'escola i el “debat de la instrumentalització” segons Crum (2005).....	119
8.9	Darreres consideracions inicials sobre l'esport infantil: relativa importància de les consideracions morals, i la relació entre moral i estils de joc.....	123
9	Sobre l'esport educatiu i la impugnació de la competició.....	126
9.1	Aspectes generals: Definició de l'esport educatiu / La primacia del discurs de la diversió assegurada / L'emocionar-se en el joc / Acollir els infants en el món / La crítica al gest paternalista d'arrabassar-los la competició / L'error en el procés d'aprenentatge del jugador.....	126
9.2	Alguns aspectes específics en relació als sis punts tractats: comentaris i reflexions.....	132
9.3	La crítica a l'especialització prematura i a l'entrenament precoç	141
9.4	Esport i treball.....	146
9.5	Quan l'atenció a la diversitat arriba a l'esport infantil.....	148
10	Educació en valors com a pilar fonamental de l'esport educatiu	151
10.1	Aspectes generals.....	151
10.2	La posició pacifista en l'esport i la transformació del món.....	152
10.3	Les concepcions moralista i formalista en la filosofia de l'esport.....	155
10.4	L'excessiu afany adaptatiu en l'esport educatiu: la idea de l'adaptació necessària	158
10.5	Les “bones pràctiques” (<i>best practices</i>), la Responsabilitat Social Corporativa (RSC) i els Codis ètics: la nova cantarella dels valors a l'esport	160
10.6	Aleshores quan parlem d'esport formatiu... quina aspectes formatius li trobem?.....	162
11	El bàsquet: l'esport que va pensar James Naismith.....	168
12	Evolució del bàsquet	172
12.1	Aspectes generals.....	172
12.1.1	Idiosincràsia pròpia en el bàsquet masculí.....	177
12.1.2	Idiosincràsia pròpia en el bàsquet femení	178
12.1.2.1	Semblances entre els trets puritans del bàsquet femení i els trets propis del colpbol	180
12.1.2.2	El Title IX en l'evolució dels esports als EUA	184
12.1.2.3	El sistema de quotes: una breu crítica.....	186
12.1.3	El combat per la regulació del driblatge: una demostració del perfil moralista de l'adaptació reglamentària en el bàsquet i del que després trobarem en el minibàsquet	189
12.2	Orígens del minibàsquet: el “biddy-basket” de Jay Archer	193

12.2.1	Jay Archer, el precursor.....	193
12.2.2	L'any 1962, l'any que va començar tot.....	198
12.2.3	Evolució i difusió del minibàsquet a partir de 1963: l'etapa del beneplàcit franquista 204	
12.2.4	L'empresa privada en la difusió del minibàsquet: el paper de Coca-Cola España.....	208
12.2.5	El minibàsquet espanyol a l'estranger, la creació del Comitè Internacional de Minibàsquet (CIM) i el declivi de les competicions internacionals de minibàsquet	208
12.2.6	El minibàsquet entre els anys 1970 i 1975.....	212
12.2.7	El minibàsquet a Catalunya i a Espanya a partir de 1975 i fins 1985.....	212
12.2.8	Entre els anys 1986 i 1989: l'impacte de l'“efecte Mundobasket'86”	213
12.2.9	Alguns apunts més sobre el període comprès entre les temporades 1974-75 i la 1998- 99, en especial una anàlisi sobre l'evolució en el nombre de llicències d'esportistes	218
12.3	Trajectòria normativa del minibàsquet. Aspectes bàsics de la seva filosofia	221
12.3.1	L'esperit del mini i la norma d'alineació	221
12.3.2	L'esperit del mini i els Jamborees	225
12.3.3	Debat sobre modificació reglamentària al minibàsquet.....	226
12.3.3.1	La posició optimista.....	227
12.3.3.2	La posició escèptica	228
12.3.3.3	La posició pessimista	230
12.4	Catalunya com a focus de l'evolució del minibàsquet	238
12.4.1	Anàlisi de les fonts dels reglaments de minibàsquet a Catalunya, i una primera ullada enfora	238
12.4.2	Evolució del temps de joc	241
12.4.2.1	Un procés de creixent fraccionament del temps de joc en el minibàsquet català 241	
12.4.2.2	Un procés d'augment progressiu del temps de joc garantit per a cada jugador ..	242
12.4.2.3	Algunes consideracions al voltant del temps corregut en minibàsquet	243
12.4.2.4	Algunes consideracions sobre la distribució del temps de joc entre els jugadors de l'equip	246
12.4.2.5	El temps de joc i la seva relació amb les nocions de 'participar' i 'jugar'. Una mirada al reglament de minibàsquet de la Federació Catalana de Basquetbol (versió de 2006)	253
12.4.2.6	Evolució de la norma d'alineació i de l'esperit del mini	255
12.4.3	Evolució del marcador i de la puntuació.....	262
12.4.3.1	Norma de “tancar marcador” (del reglament 2001 a Catalunya).	262
12.4.3.2	Norma de posar en marcador 0-0 al començament de cada període (pròpia del reglament FCBQ 2006).....	269
12.4.4	Evolució de la figura arbitral	272
12.4.4.1	Aspectes generals.....	272
12.4.4.2	El “Amigo”, l'àrbitre de minibàsquet en temps de franquisme	277
12.4.4.3	Les consignes des de FIBA, FEB i FCBQ.....	281

12.4.4.4	El Tutor de Joc (del Consell de l'Esport Escolar de Barcelona, o CEEB).....	284
12.4.4.5	El dinamitzador de joc (del Consell Esportiu Baix Llobregat).....	297
12.4.4.6	El Miniàrbitre, la figura d'àrbitre-educador en la Federació Italiana de Minibàsquet)	302
12.4.4.7	La mediació i la figura del mediador en relació als canvis soferts en el rol arbitral 303	
12.4.4.8	Un nou apunt: explorant la possibilitat de no tenir àrbitre	311
12.4.4.9	A tall de resum sobre les modificacions del rol arbitral	317
12.4.5	Evolució en el paper del tècnic o entrenador: comunicació amb els jugadors i temps morts disponibles	320
12.4.6	Evolucions tècniques: defenses il·legals, pilota retinguda (amb o sense salt entre dos), bloqueig directe, pressió tota la pista, dos contra un, tres segons a dins de la zona	326
12.4.6.1	Les defenses zonals.....	326
12.4.6.2	La pilota retinguda.....	339
12.4.6.3	El bloqueig directe (o pantalla).....	340
12.4.6.4	Pressió defensiva a tota pista (full-court pressure).....	342
12.4.6.5	Dos contra un: un assaig de regulació	342
12.4.6.6	Tres segons a dins de la zona.....	343
12.4.7	Evolució en els diferents tipus de faltes (personals, tècniques, antiesportives).....	345
12.4.8	Evolució del paper de la competició en el minibàsquet.....	348
12.4.9	Relació entre la normativa de joc i la filosofia educativa del minibàsquet (I). Anàlisi dels seus tòpics més rellevants.....	356
12.4.9.1	Igualitarisme	357
12.4.9.2	Cooperació	363
12.4.9.3	L'individu enfront el col·lectiu	368
12.4.9.4	Participació i temps de joc	374
12.4.9.5	Diversió.....	385
12.4.9.6	Esportivitat i conducta antiesportiva	389
12.4.9.7	Tolerància	399
12.4.9.8	Pluralisme	404
12.4.9.9	Treball en equip	408
12.4.9.10	Perspectiva de gènere i coeducació.....	412
12.5	Relació entre la normativa de joc i la filosofia educativa del minibàsquet (II). Apocalíptics i integrats, la comparativa amb altres esports (com ara el corfbol, el colpbol i el minivoleibol) i unes darreres aportacions des de la perspectiva psicoanalítica.....	416
12.5.1	Esport infantil: la posició apocalíptica i el pessimisme endèmic.....	416
12.5.2	Similituds entre la filosofia del minibàsquet, la del colpbol i la del minivoleibol	428
12.5.3	Similituds entre la filosofia del minibàsquet i la filosofia del corfbol.....	435
12.5.4	Darrers comentaris des de la perspectiva psicoanalítica.....	439
12.5.5	El reglament Passarel·la, pont entre el minibàsquet i el bàsquet.....	442

12.5.6	Dinàmiques institucionals lligades a l'evolució i canvi normatiu.....	444
12.5.7	Reglaments comparats: Espanya, EUA, Itàlia, Finlàndia.....	446
12.5.8	Idiosincràsia del moviment del minibàsquet: perspectives pel futur proper.....	450
	<i>CAPÍTOL 3. Discussió i conclusions</i>	452
	Referències bibliogràfiques.....	475
	APÈNDIX.....	502

CAPÍTOL 0. Introducció, metodologia i hipòtesi

“Sólo si cuestionan las formaciones y contextos culturales específicos en los que se organiza, aprende y vive la infancia, los educadores pueden comprender y cuestionar las formas en que las prácticas culturales establecen las relaciones específicas de poder que configuran las experiencias de los niños.”

Henry Giroux (2003: 16)

“El mantra absurdo de la pedagogía dominante es este, que ya no hay que aprender, ni estudiar, ni enseñar nada. No siquiera enseñar a aprender, sino a aprender a aprender. Ya no hay, pues, que aprender a meter goles de cabeza, sino aprender a aprender a meter goles de cabeza. Lo importante, en efecto, ya no son los goles. Así estamos.”

Javier Orrico (2016: 110-111)

1 Introducció: Per què el minibàsquet i la seva evolució històrica i reglamentària com a objecte d'estudi? Una aproximació inicial al propòsit de la tesi

Aquesta tesi ha estat pensada com una revisió històrica i pedagògica del minibàsquet, tot fent una comparativa de la normativa de joc en diferents països i èpoques. En aquesta investigació, es pren com a punt de partida una manifestació esportiva particular, el minibàsquet, entenent-la com un dispositiu lúdic i pedagògic. El minibàsquet estableix un règim específic, tant a nivell reglamentari com també a nivell metodològic d'entrenament, en la franja d'edat dels infants fins els 11 anys. A partir dels 11-12 anys, el moment en que els infants comencen l'ESO dins del sistema educatiu espanyol, deixen de jugar pròpiament minibàsquet i passen a quedar enrolats en el bàsquet, diguem-ne, adult. Aquest règim específic que estableix el minibàsquet s'estructura d'una manera particular que anirem desgranant.

La idea principal que orienta la tesi és: el minibàsquet sembla que ha estat a l'avantguarda dels canvis normatius que han sofert després altres miniesports, com ara el minihandbol, el minivoleibol o el futbol 7. Aquesta presumpció suposa no només poder-li arribar a reconèixer al minibàsquet un paper pioner en el desenvolupament normatiu i pedagògic dels miniesports, sinó que tanmateix ens pot servir per traçar diferents recorreguts i perspectives de futur. Una de les primeres preguntes que ens plantejem per ubicar aquesta tesi és si les propostes que s'han anat desenvolupant en minibàsquet han esdevingut el pal de paller d'altres canvis i modificacions en l'esport infantil.

Hem constatat que la idea principal que apareix en els miniesports és la d'adaptar l'esport als infants donada la seva condició immadura (Piñar, 2005; Orts i Mestre, 2011: 136; Solà, 2010: 159; Arias-Estero, Argudo i Alonso, 2009). Històricament, també s'han donat alguns esforços notoris d'adaptar l'esport “masculí” a les dones (Bottenburg i Vermeulen, 2011: 640). De fet, podem dir que no només es planteja una dimensió d'adaptació de l'activitat a l'infant, sinó que es va un pas més enllà en relació a la defensa dels seus drets: “se ha podido apreciar como la normativa específica del deporte escolar, influenciada por el ordenamiento general, ha avanzado en el establecimiento de nuevos derechos para los participantes” (Orts i Mestre, 2011: 139). Resta encara per comprovar si en el cas del minibàsquet se li pot reconèixer una influència més enllà de l'àmbit basquetbolístic en la formació d'un particular *ethos* en l'esport infantil i juvenil.

A partir de cert moment durant les últimes dècades, serà de comú acord dins de la comunitat d'entrenadors i dirigents de l'esport infantil un feix de mesures, més o menys anàlogues en els diferents

miniesports, que prenen com a punt de partida històric i filosòfic el gruix dels canvis que ha sofert el minibàsquet com a pràctica reglamentada. Un bon exemple de la visió actual –que recull la tendència de les dècades anteriors– d'aquest *ethos* minibasquetbolístic que rep un reconeixement gairebé inequívoc, com formant part irrefutable d'un sentit comú en educació esportiva, és el seguit de disposicions que recull el Dr. Josep Solà Santesmases:

“un buen reglamento para estas edades [d'iniciació esportiva] también debe garantizar que todos los jugadores puedan participar del deporte un tiempo suficiente. Todos los jugadores deben repartirse el tiempo de juego y no permitir situaciones tristes de quien no sabe jugar no juega. Y, además, una buena adaptación del deporte en iniciación también procurará equilibrar los marcadores y que no se den resultados con diferencias muy abultadas; cerrar el marcador a partir de una cierta diferencia de puntos, empezar el tanteo desde 0 en cada parte o cuarto, etc... Este tipo de adaptaciones son las que posibilitarán realmente el potencial educativo de los deportes tácticos, ya que en la iniciación lo que importa es la formación de los jugadores y no tanto el hecho de ganar o perder. Por eso se defiende una evaluación de las relaciones de construcción del juego antes que una evaluación resultadista del rendimiento final.” (Solà, 2010: 159)

Aquest reconeixement inequívoc d'un seguit de normes pròpies del minibàsquet estableix aquest punt de partida que hem anomenat *ethos* minibasquetbolístic. Ens demanem, doncs, si un cop ja hem vist que les modificacions estan orientades a l'adaptació de l'esport a l'infant, així com la defensa d'uns drets, podem anar un pas més enllà i esbrinar si el paper del minibàsquet esdevé l'avantguarda del gruix de propostes en l'àmbit dels miniesport. Entenem el minibàsquet, doncs, com una activitat esportiva i al mateix temps un fenomen cultural i educatiu el qual, per la seva trajectòria de gairebé sis dècades des que es va confegir el mot minibàsquet l'any 1962, podria ser la pedra angular de l'estructura que articula el món de l'esport infantil i juvenil.

En el punt inicial d'una anàlisi més extensa i detinguda dels fenòmens que succeeixen en l'esport infantil, hem triat el minibàsquet com a referència. Encara que no totes les tendències apuntades en el minibàsquet hagin d'esdevenir necessàriament el destí fixat pels altres miniesports, en gran mesura podem confirmar o revocar la idea que el minibàsquet sigui el mirall en el qual es miren d'altres miniesport. Pensem, d'entrada, que el minibàsquet reflecteix un determinat temps i vocació pedagògica, que no resulta gens ni mica estrany si ens mirem amb prou cura i atenció la segona meitat del segle XX.

D'aquesta manera, pensem que no es pot obviar gens ni mica la potencial influència del minibàsquet en la construcció del sistema esportiu infantil. En la mesura que considerem que el minibàsquet apuntala algunes tendències socials d'ampli abast, al cap i a la fi ens sembla justificat plantejar preguntes sobre el minibàsquet. L'enfocament és doble:

- des de la comprensió global del minibàsquet com a fenomen cultural que apuntala tendències socials; i
- des del punt de vista dels efectes i la influència del minibàsquet sobre el sistema esportiu infantil i juvenil.

El període de temps al qual ens referirem pren com a tret de sortida l'any de 1951, moment en que el professor d'Educació Física i ex jugador de bàsquet Jay Archer planteja a Scranton (EUA) una versió adaptada del bàsquet, a la qual li va posar el nom de biddy-basket. Així mateix, l'anàlisi que farem ens durà ben bé fins al moment actual, l'any 2020. Les tribulacions que anirem descrivint del minibàsquet al llarg d'aquest període de temps s'estenen, aleshores, uns 70 anys. Analitzarem el desenvolupament del minibàsquet des d'una triple perspectiva, seguint l'estructura de la dialèctica hegeliana composta per la tesi, l'antítesi i la síntesi:

- 1) Avantguarda (precursor, orientador de): En tant que volem esbrinar si compleix un paper d'avantguarda i, aleshores, com un fenomen orientador de canvis normatius i pedagògics soferts en d'altres manifestacions esportives i lúdiques pròpies del món infantil.

- 2) Reflex (o mirall): Com un possible reflex d'una societat, d'una cultura i sobretot d'un tipus d'estructura familiar en la que apareixen les manifestacions del biddy-basket i pocs anys més tard, el minibàsquet.
- 3) Retroalimentació (anada i tornada): Tot plegat, esbrinant de quina manera el biddy-basket i el minibàsquet poden ser entesos com enginyers que reforcen i aprofundeixen determinades tendències socials, culturals, familiars que conformen el propi fenomen esportiu que estem analitzant.

Aquesta triple perspectiva dialèctica ens permet descriure un procés dinàmic en la construcció d'una bastida reglamentària que situa l'infant, l'adult i l'activitat esportiva en determinats llocs.

Aquesta avantguarda apunta el fet com el minibàsquet podria funcionar de mirall per a d'altres miniesports, que el podrien fer servir sense cap recança com a model del que cal fer a l'esport infantil –en contraposició amb el que es fa en l'esport adult– per tal de combatre les imperfeccions de l'esport competitiu.

Partim d'aquesta idea que en l'establiment de la metodologia d'entrenament i el reglament del minibàsquet s'estipula una relació de diàleg entre diferents comunitats d'entrenadors i dirigents. Per exemple, entre la comunitat del minibàsquet i la del minihandbol; o bé entre la del minibàsquet i la del minivoleibol. I així mateix, qui sap si plantejant un diàleg entre totes elles, i no només d'una amb l'altra sense tenir en compte la resta. Tractarem al llarg del treball de tesi si els miniesports viuen evolucions aïllades, o bé si apareixen determinades normes que formen part d'un tronc comú amb els altres miniesports.

El dinamisme també estarà incrustat, a més a més de notar-lo en la relació entre el que podia ser aquest moviment d'avantguarda del minibàsquet, en una doble via. Per la banda de la perspectiva del reflex, el minibàsquet podem entendre'l com a producte del seu temps, de les seves condicions històriques, i les relacions humanes que s'hi estableixen. I per la banda de la perspectiva de la retroalimentació, el minibàsquet també el podem entendre com reproductor d'una determinada visió de la infància, bé sigui reforçant o modificant els biaixos propis del seu temps. Aquesta triple perspectiva mostra un procés dinàmic i recursiu.

L'estudi del minibàsquet que emprenem, per tant, es demana per la seva condició de precursor d'altres enginyers o dispositius normatius que, dins de l'àmbit de l'esport infantil, s'han consagrat al propòsit de la formació dels jugadors en diferents aspectes de la seva personalitat.

Després de tractar aquestes tres perspectives d'avantguarda, reflex i retroalimentació, i subratllant la dimensió que ha pres la variable del paper de l'esport en la construcció de la personalitat i el caràcter (Ortega, Giménez, Jiménez, Franco, Durán i Jiménez, 2012a), referirem una qüestió que ens sembla important. L'accent propi de l'esport infantil, en nombrosos casos, tot i tenir alguna menció cap a l'aprenentatge tècnic, no serà ni l'única ni la més important de les seves missions. Podem identificar de la mà de Bart Crum com en aquestes darreres dècades triomfa el plantejament que ell anomenà “educació *a través* de l'esport”, contraposat a la idea d'una “educació *en* l'esport” (Crum, 2005). De fet, un dels aspectes que anirem analitzant de manera detallada en aquesta tesi és com d'altres aspectes del desenvolupament de l'infant li aniran arrabassant el lloc protagònic a l'aprenentatge tècnic.

Des d'aquestes primeres pàgines paga la pena dir que aquesta constatació del paper que li reserva a l'aprenentatge tècnic el discurs del minibàsquet no és un consideració aïllada de la resta de la societat. El seu lloc en ocasions residuals, o d'importància secundària almenys, és un fenomen que apareix en d'altres àmbits de la cultura contemporània, i molt especialment en l'àmbit escolar i universitari. Com bé han fet notar autors com ara Javier Orrico, Gregorio Luri i Alberto Royo, entre d'altres, apareix el canvi substancial en la missió de l'escola. Segons aquests dos autors estem davant un procés en el

qual els coneixements són cada cop més secundaris en el projecte escolar (Orrico, 2005, 2016; Luri, 2019, 2020; Royo, 2016). Des de bon començament d'aquesta tesi volem plantejar un paral·lelisme entre la tendència marcada d'una institució escolar menys pendent de promoure l'aprenentatge dels coneixements, i unes institucions de l'esport infantil potser menys amoïnades pel desenvolupament tècnic dels jugadors, i alhora més enfocades a fomentar el seu desenvolupament en d'altres àrees o aspectes. La normativa educativa s'ha anat tenyint d'aquest discurs en el qual les competències tenen més preponderància que els continguts i els sabers (Hirtt, 2010). A Catalunya, concretament en el Decret 150/2017 de la Generalitat (GENCAT, 2017), trobem una lògica pedagògica més fixada en la idea d'inclusió que en la idea pròpiament de transmissió, sobre la que diversos autors com ara Hannah Arendt i Gregorio Luri han assenyalat la seva importància (Arendt i Finkielkraut, 1989; Luri, 2019; 2020).

El joc com a manifestació de riquesa motriu, tècnica i també estètica, al nostre entendre, ha deixat de ser el centre de l'activitat esportiva infantil (Valenciano, 2016c, 2017a, 2017b, 2019). Certament es segueix jugant a alguna cosa quan al que es juga és a minibàsquet, i no obstant això el desenvolupament tècnic dels jugadors de minibàsquet és només una altra dimensió més de les inquietuds i neguits propis dels entrenadors i els dirigents d'aquest esport, així com les famílies dels esportistes.

Un exemple d'això del que estem parlant en les anteriors línies seria el següent: la publicació d'una proposta formativa en el minibàsquet sota el títol de *Iniciación al valorcesto*. Aquesta proposta és descrita de manera sintètica pels seus autors de la següent manera: “Se trata de un programa que premia los buenos comportamientos de los jugadores y jugadoras en el Torneo Interno de competición, entregándoles una *Tarjeta Blanca* en reconocimiento de ciertas conductas puntuales o por su trayectoria general de deportividad” (Ortega, Franco, Giménez, i Jiménez, 2012b: 58). Aquesta valoració inicial sobre la importància dels aspectes morals en l'activitat del minibàsquet no és secundària, sinó que configura tota la nostra mirada.

Certament, podem mostrar determinats autors que defensen un punt de vista segons el qual resulta preferible potenciar el desenvolupament d'aspectes morals o socials del jugador abans que l'excel·lència o virtuosisme en el seu joc (Orlick i Botterill, 1975; Jiménez Martín, 2008; Bendicho, 2010; Orlick, 2011; Arranz, 2012; Ruiz Omeñaca, 2012; Durán González, 2013; González Arévalo i Alastrué Pozo, 2014; Valls, 2014). Al nostre entendre tots aquests autors certifiquen, en les seves diverses propostes d'anàlisi, com l'esport infantil ha de servir més per l'educació en termes morals o per la socialització de l'infant, que per la seva formació tècnica. Paga la pena aclarir que aquesta afirmació sobre el tarannà d'aquests autors no implica –ni de bon tros– que s'oblidin per complet del desenvolupament tècnic del jugador. Simplement constatem com les seves propostes dins l'esport infantil s'organitzen al voltant de la idea de la preeminència del desenvolupament moral i educatiu de l'infant per davant del seu desenvolupament tècnic.

Un cop hem reconegut, sense cap mena de dubte, com aquests autors estan en sintonia amb aquesta idea d'avançar l'educació moral per davant de la formació tècnica, faltaria comprovar fins a quin punt l'evolució pròpia del minibàsquet haurà florit en consonància a aquestes idees, i a continuació fins a quin punt ha col·laborat en reforçar aquesta situació que hem pogut veure llegint a aquest llistat d'autors que acabem de citar més amunt.

2 Metodologia i hipòtesi

Plantegem com a hipòtesi la idea que l'esport infantil s'organitza cada cop més segons vectors, segons forces orientades cap a la millora moral i personal dels jugadors. A partir d'aquesta constatació, la nostra hipòtesi és la següent: el minibàsquet és un discurs normatiu i pedagògic que es situa com la llengua magna segons la qual s'articulen els llenguatges propis de l'esport infantil. Un cop puguem comprovat com la qüestió del desenvolupament moral o educatiu ha esdevingut un element central

en les preocupacions dels investigadors sobre esport infantil, dels pares i mares d'esportistes, dels entrenadors i dirigents, així com també dels càrrecs polítics, també podrem esbrinar quin paper té el minibàsquet en aquesta qüestió. A mesura que anem veient les influències que el minibàsquet ha projectat envers altres manifestacions de l'esport infantil i juvenil, podrem anar confirmant o desmentint la hipòtesi que ens guia en la nostra investigació.

Com un aspecte adjacent a la nostra hipòtesi de treball, pensem que resta per veure com s'ha establert específicament aquesta preeminència dels aspectes morals i educatius per damunt dels tècnics en la formació dels joves jugadors de minibàsquet. Pensem que recollir informació detallada d'aquest gir – el gir que amb els termes de Crum (2005) podem dir que ha esdevingut d'una concepció d'“educació en l'esport” a una concepció d'“educació a través de l'esport”– ens servirà per conèixer millor el funcionament del minibàsquet.

Tenim clar que la reglamentació i l'educació són aspectes estretament lligats en el nostre objecte d'estudi, el minibàsquet. Aquest estret lligam ja ha quedat reflectit en el títol de la tesi: “Reglamentació, educació i minibàsquet: un estudi comparatiu i històric”. Podem dir que a nivell metodològic, la tesi es construirà a partir d'un punt de vista fixat en una aproximació qualitativa hermenèutica. Per tant, la dimensió interpretativa estarà en el centre de la nostra mirada cap a una activitat que ja hem situat inicialment: el minibàsquet.

La dimensió interpretativa pot guarnir-se de diferents maneres. L'esguard hermenèutic que hem decidit emprar, i que justificarem detingudament al llarg de diferents passatges de la tesi, es confirma a partir de dues principals aportacions. Una, la tradició psicoanalítica iniciada per Sigmund Freud a finals del segle XIX, i continuada a partir d'allà a partir de molts altres autors. Freud (2007a, 2007b), doncs, tindrà un lloc en la construcció de la mirada que hem volgut plantejar envers el minibàsquet. Al seu costat també tindrem presents altres psicoanalistes que han llegit el món, i que també han llegit a Freud, com ara Donald Winnicott (1993a, 1993b, 1994) o Jacques Lacan (Lacan i Cénac, 1950).

L'altra principal aportació per formar aquest esguard hermenèutic triat per la tesi és la cibernètica. Sorgida de l'àmbit de les matemàtiques i l'enginyeria de mitjans del segle XX, i aplicada a diferents àmbits com la tecnologia militar, la salut mental o la teoria de l'aprenentatge, prendrem algunes referència d'autors que han desenvolupat la seva trajectòria dins d'aquest àmbit. Per nomenar-ne alguns autors a tall d'exemple, direm Foerster (2006), Foerster i Poerksen (2002), així com també Frank i Meder (1976).

El reglament i la seva evolució serà el fil conductor de les nostres investigacions. Mirarem d'establir un nexa d'unió entre el propòsit explicitat de la norma, i el que genera en la pràctica. Això no sempre serà fàcil i evident: aleshores haurem de preguntar-nos què volen dir aquelles paraules. Haurem de demanar-nos quins motius podrien tenir les persones que van redactar aquells documents. D'aquesta manera, la comparativa i la història –una sort d'història comparativa o comparada dels reglaments– esdevindrà un eix primordial de l'anàlisi. Les eines que ens disposem a fer servir ja les tenim, doncs, sobre la taula: la psicoanàlisi i la cibernètica al servei de la relectura de la història del minibàsquet, i especialment en la comparació i anàlisi dels reglaments. Aquests són inequívocament les cartes amb les qual juguem aquesta partida. L'aplicació d'aquesta doble via metodològica en aquest treball respon a l'admiració pels bons resultats obtinguts per aquestes dos enfocaments o perspectives sobre les qüestions normatives o legals (Lacan i Cénac, 1950), o bé de tipus comunicacional (Watzlawick, Beavin i Jackson, 1981).

Sovint ens trobarem que davant determinades mesures reglamentàries podran donar-se efectes o conseqüències de molt diversa naturalesa, afectant a diferents actors dins de l'activitat. Per tant, un canvi normatiu impulsat per afavorir la participació en el minibàsquet –ja veurem que aquesta és una categoria compromesa sobre la qual ja hem volgut esbrinar el seu significat (Valenciano, 2019)–

tindrà, potser, efectes més enllà de la influència específica en els jugadors.

A més a més, potser en el fet d'instaurar aquella norma per influir en els jugadors, hi haurà també alguna conseqüència en els entrenadors, o potser en els àrbitres. Per tant, no només mirarem de mesurar si la norma acaba complint amb el seu propòsit més o menys explícit, sinó que també mirarem d'esbrinar les conseqüències globals que puguin haver-se desencadenat. La següent reflexió ens servirà com un far que ens guiarà: “Debido a la indeterminación de muchas de las reglas, los administradores del deporte no pueden anticiparse con precisión a las consecuencias de su modificación” (Arias-Estero, Argudo i Alonso, 2011).

A mesura que es vagin incorporant segons quins elements en el discurs dins del reglament, considerem que podrem donar constància de fins a quin punt hi ha alguns aspectes que sedimenten en el minibàsquet, i com l'*ethos* del minibàsquet sedimenta en d'altres espais, o bé passa de llarg sense arribar a influir-los de manera notòria. Veurem punts de confluència entre reglaments de diferents indrets, de diferents èpoques, encara que sempre posant el focus en l'evolució normativa del minibàsquet a Catalunya, en primer terme, i a Espanya després. Tanmateix, també ens acompanyarà la visita a d'altres reglaments de minibàsquet més enllà de la Península Ibèrica, sobretot d'acord a aquesta aproximació simultàniament històrica i comparativa al minibàsquet.

La revisió històrica dels reglaments no és només entesa com un viatge al passat, sinó com un pas imprescindible per tal d'entendre i enfrontar millor les problemàtiques actuals. La cerca de dades, de la confirmació d'algunes idees o intuïcions, no respon a un interès enciclopèdic: es tracta de poder entendre millor el passat per comprendre com funcionen determinats dispositius del present. Per anomenar alguns d'aquests dispositius, potser alguns dels més rellevants, paga la pena citar el Juga Verd Play, la norma d'alineació o la norma de tancar marcador. Un cop hàgim anomenat les idees que suporten aquestes propostes normatives de l'esport infantil, podrem prendre una més fiable fotografia del context actual.

La norma d'alineació en minibàsquet té un caràcter protector de cara als infants: assegura un temps mínim de joc per cada jugador que l'entrenador ha de vetllar que es compleixi en cada partit. En els diferents textos reglamentaris trobarem repetida aquesta mateixa idea:

“PRINCIPIS TÈCNICS

- és més important la progressió que la victòria
- tots han de jugar
- no a la defensa de zona
- sí a la defensa individual de mig camp

El principi de «tots han de jugar» és extremadament important, potser el més important. Cada equip ha de tenir com a mínim un nombre de 8 jugadors, i cada jugador haurà de jugar, com a mínim, un període sencer, i restar com substituït un altre període de joc, i sempre dins dels tres primers períodes dels partit[s].” (FCBQ, 1991: 5)

Per tant, veiem en el fragment anterior aquesta idea protagonista d'assegurar el temps de joc de tots els infants, que esdevé un principi inamovible del credo minibàsquetbolístic. Al costat d'aquesta idea, que es remunta als primers anys del minibàsquet (podem situar-la als anys 1964-65), més endavant apareixerà la idea de la norma de tancar el marcador (en l'any 1997 de forma experimental, i a partir del 2001 per l'aplicació reglamentària generalitzada en el minibàsquet federat català). Aquesta idea es correspon a una imatge que és molt citada en la literatura de l'esport infantil: el greuge que suposa pels infants la humiliació per una derrota severa. Enfront aquest greuge que convé resoldre, els experts proposaran diferents solucions per minimitzar els efectes psicològics d'aquesta humiliació.

Una forma d'enfrontar la humiliació per una severa derrota ha estat la norma de tancar marcador, o

tancar acta, que s'ha establert en la dècada dels 2000 en el minibàsquet. Encara que també trobem altres aproximacions al problema de la humiliació, o el que és gairebé el mateix, al problema del desajust de l'esport en relació a les necessitats dels infants. Una d'aquestes aproximacions que ha tingut una certa popularització els darrers anys, arran de la seva aparició l'any 2013, ha estat el Juga Verd Play (González Arévalo i Alastrué Pozo, 2014).

Abans d'entrar en el Capítol 1, farem un esbós resumit de l'estructura general de la tesi. A grans trets, el Capítol 1 estarà consagrat a tractar diferents assumptes de caire educatiu, social i polític que configuren el camp de la infància. Tanmateix, els pilars de la metodologia d'estudi –la psicoanàlisi i la cibernètica– seran tractats de manera detallada, mirant de descriure i detallar el tipus d'eines conceptuals que farem servir al llarg de la tesi. A més a més, i com a darrer aspecte abordat en el Capítol 1, també farem una caracterització dels nostres temps, parlant dels principals aspectes filosòfics, culturals, polítics i en termes generals, de configuració del tipus de societat en la qual vivim.

En el Capítol 2 entrarem en l'anàlisi dels textos reglamentaris pròpiament. El gruix dels reglaments de minibàsquet i d'altres miniesports seran abordats en aquest capítol de la tesi, que és el més extens de tots ja que recull una sèrie considerable d'aspectes. Detallat fins al màxim nivell d'especificitat, s'aborda la magnitud dels canvis i modificacions reglamentàries dels darrers 60 anys, atenant primer a les conseqüències que poden generar aquests canvis sobre els jugadors, bé siguin les conseqüències previstes (volgudes, intencionades), bé siguin les conseqüències imprevistes. Un cop vistes les maneres com això pot afectar als jugadors, també es perfilen els efectes que poden generar-se en els entrenadors i els àrbitres. Això ens conduirà a veure en un dels apartats finals del Capítol 2 i tal com hem anticipat abans en el Capítol 0, les similituds que hem trobat entre el minibàsquet i d'altres manifestacions esportives, com ara en els reglaments del Colpbol, de Corfbol o bé d'altres modalitats esportives (per exemple, FutbolNet o Juga Verd Play), i no només amb els altres miniesports.

En acabat del Capítol 2, el lector podrà trobar el Capítol 3, dedicat a la discussió i comentaris de les troballes que hem anat fent durant la investigació. El tipus de redactat d'aquest capítol es planteja com un recull sistemàtic i ordenat, en forma d'afirmacions, de les qüestions que hem pogut palesar durant aquesta tasca de recerca en el minibàsquet. Per últim es podrà trobar la bibliografia citada, que es presenta segons la normativa APA (*American Psychological Association*), i alguns annexos.

Una de les primeres consideracions que farem serà passar revista a les nocions d'activitat i passivitat en alguns passatges del reglament de minibàsquet, en la mesura que considerem que conformen una poderosa visió al voltant de l'aprenentatge de l'infant en l'activitat esportiva. Aquest apunt sobre activitat i passivitat, sobre ser o estar actiu i ser o estar passiu, serà la manera triada per donar l'entrada al Capítol 1.

CAPÍTOL 1. Consideracions al voltant del món infantil: una caracterització dels temps actuals segons (1) les aportacions des dels punts de vista psicoanalític i cibernètic, amb (2) una panoràmica detallada de la criança i de l'educació escolar.

“Es afortunado el niño que ha sido concebido mentalmente por sus padres además de ser el resultado de la concepción física.”

Donald Woods Winnicott (1994: 220)

“Me temo, entonces, que nuestras dudas sobre lo que es un buen hijo tienen mucho que ver con nuestras dudas sobre lo que es un adulto.”

Gregorio Luri (2014: 11)

“El recibirlo todo sin esfuerzo, por azar o como regalo, termina deprimiendo al joven porque le da la impresión de que nada tienen valor.”

Inger Enkvist (2014: 124)

3 Les nocions d'activitat i passivitat en el procés de desenvolupament de la persona: aclariment conceptual acompanyat de la menció de dos moments o idees de participació

Entenem que, en el benentès que convé situar al lector de la tesi en un marc més ampli que pròpiament el del minibàsquet, consagrarem aquest Capítol 1 de la tesi a realitzar una detallada contextualització del món infantil. Amb el teló de fons de la situació a la qual ens acabem de referir, anem a endinsar-nos en l'anàlisi dels principals elements que conformen l'esport infantil. Aquests elements conceptuals no són categories exclusives del món esportiu, sinó que travessen les poroses fronteres de l'esport per connectar-se amb d'altres àmbits de la infància.

Una qüestió cabdal quan pensem la infància actual, així com el discurs educatiu al voltant de la infància, és la relació entre les nocions d'actiu i passiu, o bé la qüestió activitat versus passivitat. Algunes de les idees pròpies del discurs educatiu del segle XX giren al voltant del procés de construcció de l'infant per si mateix. Aquestes són les tesis pròpies del constructivisme (Coll, 1991), que tenen el seu centre en aquesta hipòtesi explicativa del desenvolupament infantil. Alguns elements que conformen la hipòtesi constructivista són la noció d'autonomia de l'infant i la metàfora de la bastida.

De crítiques a aquesta concepció autònoma de l'aprenentatge, una autonomia entesa com una possibilitat fortament narcicística de satisfacció, podem dir que n'hi ha hagut algunes. Se'ns acut citar el següent passatge: “Si la escuela tradicional concibe la adaptación en el marco de la reducción del niño a la sociedad, ¿la escuela activa no la concebirá, en cambio, en el marco de una reducción de la sociedad a la medida del niño? ¿Y esta suavización de la sociedad no ofrecerá el peligro de crear una representación de la sociedad como si ésta fuera un mundo idílico – el mundo cerrado de la escuela «donde se vive tan bien»? (Filloux, 1967: 59). Tenir en compte què proposa l'escola tradicional, i també què proposen les noves pedagogies, és un assumpte cabdal.

Un dels autors contemporanis que són obertament crítics amb els plantejaments propis del constructivisme ha sigut Gregorio Luri. En el seu llibre *Per una educació republicana* recull algunes reflexions que són importants tenir en compte, en tant que Luri descriu els trets principals pels quals el constructivisme no ha resultat suficientment ben fonamentat com a filosofia educativa:

“7. Els pedagogs constructivistes –i aquí podem incloure Carl Rogers en primera línia– en considerar que l'únic aprenentatge que interessa al nen és aquell que exerceix una influència real

en el seu comportament, donen una importància tan gran al procés d'aprenentatge que menystenen qualsevol anàlisi dels resultats (l'avaluació). Ens podem preguntar si en obrar així no deuen estar pas fent metafísica del procés, de tal manera que l'únic que els sembla consistent és el procés mateix (Meirieu, 2001, 90).” (Luri, 2012: 39-40)

“14. No és difícil veure que, malgrat les seves nobles pretensions polítiques, el constructivisme valora molt poc la transmissió de saber. Ni s'interessa per salvaguardar la transmissió ni és sensible a l'alteració del projecte moral que suposa la continuació de l'aventura cultural d'una comunitat. Està tan pendent de la psicologia individual que ignora la dimensió republicana de l'escola i el fet elemental que la preservació del valor de la transmissió demana una certa submissió.” (Luri, 2012: 41)

“17. En resum, el constructivisme –i aquí hi ha, al meu parer, el seu component més antipolític– ens proposa un model de la subjectivitat auto construït. Però un jo auto construït és un mite. El mite antipedagògic, encara que tingui la capacitat indubtable d'adaptar-se molt bé al món actual de la publicitat, que ens vol fer creure que som posseïdors d'uns desitjos que, com que són nostres, són innocents i, per tant, ningú té cap dret a frustrar-los. Proposar-se objectius impossibles d'assolir és una empresa que corromp a qui se'ls planteja.” (Luri, 2012: 43)

Aquesta descripció dels punts febles del constructivisme ens ajuda a situar una crítica teòricament fonamentada de la reforma educativa espanyola. La LOGSE (Llei Orgànica General del Sistema Educatiu), la qual va basar-se en els principis constructivistes, ha guiat les propostes de reforma educativa des de 1990. Podem dir que fins i tot abans de 1990, que és el moment quan es promulga la LOGSE, ja hi havia un ambient favorable als principis del constructivisme. També hem d'entendre aquesta llei educativa com una avançada –i al mateix temps un bastió– de la “nova educació” que després ha vingut darrera:

“A partir de la LOGSE, l'examen ha tingut mala premsa pedagògica. Els pares ideològics d'aquesta llei van dir coses tremendes sobre els exàmens, com ara que són excloents perquè privilegien els que estudien més o qualsevol intent d'avaluar el coneixement en el camp d'una assignatura és poc objectiu i l'únic que fa és reflectir les diferències socials. Ens els van presentar com una cosa de dretes, perquè són –deien– selectius, excloents i uniformitzadors. L'ensenyament s'havia de concebre com una mena de contracte entre iguals, perquè els alumnes –afegia un important psicòleg logsià– no saben més o menys, sinó que saben de maneres diferents. El més sorprenent és que aquestes llumeneres de la psicopedagogia ens asseguraven al mateix temps que la seva pretensió era preparar els alumnes per a la vida.” (Luri, 2012: 68)

Paga la pena dir, aleshores, que el constructivisme en psicologia i en pedagogia és anterior a la LOGSE, encara que s'estableix aquesta llei educativa com la que cristal·litza bona part del saber construït a partir de les tesis constructivistes. Un dels arquitectes a nivell teòric de la reforma de l'ensenyament a Espanya sobre les bases del constructivisme va ser César Coll (1991), que va estendre la seva visió constructivista de l'educació gràcies a l'empenta que va donar a la llei l'aleshores Ministre del ram, Álvaro Marchesi. Considerem que una molt interessant revisió del que va succeir a nivell polític, educatiu i sindical en aquesta època en que el constructivisme s'instal·la dins les reformes educatives és el relat minuciós de Rodríguez Prada (2012).

Posar l'infant al centre sense considerar suficientment el paper de l'adult en relació a l'infant suposa, al nostre entendre, un risc enorme per la conformació d'un projecte pedagògic. De fet, pensem que deixar de costat la relació necessàriament complementària entre l'adult i l'infant orienta la pràctica educativa cap a un espai funest. El risc que es presenta davant aquestes particulars condicions filosòfiques només pot ser apaivagat des d'una reflexió curosa al voltant de què suposa posar l'infant al centre de l'educació, i al mateix temps constatar la retirada progressiva de l'autoritat adulta (Narodowski, 2016; Recalcati, 2014, 2016).

Tanmateix, cal tenir clar que el constructivisme anuncia aquesta màxima de *posar l'infant en el centre*

(del procés d'aprenentatge) com si abans cap altra proposta pedagògica hagués tingut, en el seu credo particular, aquesta idea com a referent, i tampoc hagués arribat a acostar-s'hi. Dit això, no podem quedar-nos tan sols amb la màxima *posar l'infant al centre*, doncs aquest és només un dels aspectes propis del discurs educatiu constructivista. Hi ha altres aspectes del discurs –que tot seguit detallarem– que potser no són tant visibles, i encara i així afecten la conformació de les pràctiques educatives.

De fet, la màxima *posar l'infant en el centre (del procés d'aprenentatge)* pot voler dir diferents coses. Pot voler dir:

- que l'infant sigui destinatari de l'ensenyament (encara que aquesta no és una característica exclusiva del constructivisme);
- que l'infant decideixi què és allò que més li convé aprendre, fins i tot posant el seu criteri per davant del criteri de l'adult (per tant, un infant sense pràcticament bagatge en un determinat tema se li proposa/permet que organitzi allò que desconeix);
- que es doni més atenció al procés d'aprenentatge que a la matèria que s'ha de transmetre (en la línia de donar preponderància el procés per davant dels resultats).

Poden donar-se, en la pràctica, una o més d'aquestes consideracions. Ara bé, el que indiquen aquests aspectes és que hi ha un debat al voltant de l'autonomia de l'infant en el seu aprenentatge, i en aquest debat també entra en joc la idea d'autoria o autoritat adulta, d'igual manera que veurem amb detall que també es planteja un debat sobre la idea de competició. Aquest debat sobre la idea de competició en la infància la podem reconèixer en diferents treballs (Torres i Hager, 2008; Cox, 2011; Valenciano, 2012, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b).

A banda d'establir-se com a màxima aquest paper o rol actiu de l'infant en el marc del desenvolupament de la seva autonomia, és també important parar atenció en els efectes comunicacionals i vinculars que impliquen les tesis constructivistes. La idea que en el constructivisme l'infant construeix el seu propi coneixement pot ser atractiva des del punt de vista d'una determinada visió del desenvolupament autònom, encara que esdevé una fórmula, un raonament en el qual apareix de manera molt incipient i urgent l'infant com una autoritat per si mateix. Aquest fet es complementa amb una certa retirada de l'autoritat de l'adult, i per tant un cert ambient permissiu o poc clar (Narodowski, 2016). En aquest ambient es concreta un cert apaivagament –i sempre podem veure-hi, trobar diferents graus de d'apaivagament, no es tracta d'un tot o res– de l'autoritat pedagògica de l'adult (Recalcati, 2016).

Aquests mateixos raonaments que es recargolen al voltant de les teories del desenvolupament infantil en el sentit de desenvolupament individual tenen implicacions més enllà de l'àmbit o esfera individual. Podem mencionar el cas de les fórmules que es plantegen en segons quines activitats de caire educatiu, en les quals es vol fer donar preeminència a una certa dimensió d'activitat envers una imatge determinada de passivitat. Un dels exemples més gastats seria associar la classe magistral d'un mestre o professor amb la passivitat de l'alumne, mentre que un taller o seminari es pren com a exemple de l'activitat de l'alumne. Una manera anàloga de plantejar-ho, encara que amb uns altres termes, seria la següent: “La formulació del antagonisme educatiu en el dilema «directivitat-no directivitat» resume en alguna manera la aventura pedagògica en el siglo XX” (Cagigal, 1981a: 195).

Aquesta associació de la classe magistral amb la passivitat de l'alumne no és sempre certa. Podem dir, amb seguretat, que no és una associació que es doni necessàriament sempre d'aquesta manera. Una classe magistral pot arribar a activar en els alumnes una sèrie de reflexions que els portin a un aprenentatge, doncs pot interpel·lar-los en determinat aspecte, por emocionar-los. I és que una classe magistral no és necessàriament avorrida, pot emocionar als alumnes en la mesura que el propi professor s'apassioni. D'aquesta classe magistral poden sortir preguntes i inquietuds que posin en marxa una cerca duradora en l'alumne. De la mateixa manera que això es pot donar, també una lliçó

o classe magistral pot portar a una posició passiva o inactiva segons en quins alumnes enfront de determinats docents.

Quan analitzem metodologies docents diferents a la classe magistral, i en segons quins casos es parla de les seves potencials virtuts, no es té en compte suficientment el fet que depèn de l'ús que se'n faci, el resultat serà un o bé un altre. Una tècnica pedagògica o una determinada metodologia docent no és bona o dolenta *per se*, sinó que en tot cas podem comprovar si esdevé efectiva o inefectiva en funció de la manera com es posa en pràctica. Per tant, un treball en grup o una metodologia de treball per projectes, per posar dos exemple molt habituals pel que fa a la innovació educativa, no és una aproximació que plantegi necessàriament el paper actiu de l'alumne, encara que hi hagi aquesta menció explícita en determinats discursos pedagògics.

Determinada forma de plantejar l'aprenentatge pot afavorir un paper o rol actiu de l'alumne, encara que no és obligatori que sempre sigui d'aquesta manera. De fet, pot afavorir un rol ben diferent al que es pretén promoure. Així mateix, i aprofundint sobre les expectatives dipositades en tot allò que s'allunyi de la lliçó magistral, el tarannà assembleari d'algunes propostes metodològiques tenen un rerefons proper a aquesta idea d'activitat, i la noció de que aquesta activitat és sempre bondadosa, sempre beneficiosa per l'infant. Tal com recullen alguns autors en relació a l'organització en aquest cas de les colònies escolars, podem presentar la següent advertència, la següent cautela:

“Cal dir, però, que l'assemblea no és de cap manera el remei màgic de tot, no és cap panacea. Ni els problemes es solventen automàticament, ni tanmateix les solucions trobades són sempre les objectivament més adequades. Tampoc les normes, pel sol fer d'haver estat elaborades entre tots, han de resultar efectivament acomplertes i practicades per tothom i sempre. L'aprenentatge de la convivència és un procés molt llarg, les colònies són molt curtes, i l'assemblea és tan sols un instrument.” (AA.VV, 1986: 108-109)

Un entorn assembleari podria semblar l'idoni per proposar un rol actiu, i no passiu, en la conformació de l'espai formatiu. Ara bé, aquesta dimensió activa –en oposició a la dimensió passiva– no pot esdevenir una oposició binària, sense matisos d'allò que és bo per l'educació de l'infant (allò actiu), i allò que és dolent (allò passiu). Un dels elements que més ens agradaria subratllar de l'anterior fragment és aquesta clara identificació de l'assemblea com a instrument, com a eina, i per tant la possibilitat de poder triar diferents usos de l'instrument.

També convé fer una menció cap a una crítica que s'allunya en certa mesura de la dimensió pròpia pedagògica per entrar, sense cap mena de mirament, en la crítica de determinades concepcions polítiques. Tenim el cas del Colectivo Cul de Sac i la seva crítica al moviment 15-M (Colectivo Cul de Sac, 2016). En una línia similar també trobem les crítiques plantejades per l'antropòleg Manel Delgado, en el seu cas enfocat també als actors principals del 15-M, així com especialment envers el fenomen més extens del *ciudadanismo* (Delgado, 2016). Aquestes referències bibliogràfiques poden servir per ampliar el prisma amb que mirem la realitat social, ja que podem parlar de que en les darrers dècades s'ha vingut consolidant una important despolitització de la ciutadania (Clarke, 1999). Al cap del carrer, constatem les evidències que ratifiquen la desmitificació de l'assemblearisme com a model ideal de gestió, model sempre virtuós.

Ja hem vist com la pedagogia del segle XX, en especial les tendències forjades en els tallers del constructivisme, ha enfocat amb màxim interès l'activitat de l'infant: l'aprenentatge actiu esdevé l'eix vertebrador del desenvolupament de l'infant. Ara bé, això que sembla una descoberta recent no pot tractar-se de manera acrítica sense fer alguns comentaris addicionals. De fet, pensem que cal tenir en compte el següent:

“Añadir que el niño está dotado de una verdadera actividad y que la educación no puede tener éxito sin utilizarla y prolongarla realmente, se ha repetido desde Rousseau y esta fórmula hubiera

hecho de él el Copérnico de la pedagogía si hubiera precisado en qué consiste el carácter activo de la infancia. Proporcionar una interpretación positiva del desarrollo mental y de la actividad psíquica: tal ha sido el papel reservado a la psicología de este siglo [XX] y a la pedagogía que se deriva de ella.” (Piaget, 1981: 167)

Enfront aquesta concepció benvolent de l'activitat, i així mateix un xic presumptuosa en perfilar-la com un element afavoridor del desenvolupament infantil, trobem elements que complementen aquesta tesi que situa el desenvolupament centrat en l'activitat. Per exemple, podem veure com en el discurs del minibàsquet apareix amb una importància molt marcada la noció de participació assegurada, quelcom que abordarem amb més detall en l'apartat 8.3 d'aquest Capítol 1, així com en d'altres passatges de la tesi més endavant, en el Capítol 2. El temps mínim de joc per a cada jugador –un temps de joc obligatori per a cada jugador inscrit a l'acta de partit de minibàsquet– suposa un arrelament de la idea que jugar els partits és condició necessària pel desenvolupament dels infants. En aquest sentit paga la pena citar la següent reflexió: “LA acti-vidad es el acto de la vida” (Luri, 2015b: 30).

Lligat amb aquesta idea d'acte, tant acte –o activitat– és jugar a pista com estar pensant a la banqueta. Tots dos descriuen actes, accions, activitats encara que la diferència és que un impliqui moviment dins de la pista, i l'altra implica estar assegut a la banqueta. Fent una reflexió sobre aquesta idea de participació en l'esport infantil, pensem que una de les qüestions que resulten més indicatives del tarannà del discurs sobre el minibàsquet és la qüestió de la confusió entre jugar i participar (Valenciano, 2019). El fragment reglamentari que introdueix aquesta idea és el següent:

“El principi de «tots han de jugar i participar el màxim possible» és extremadament important, però no solament s'ha de jugar sinó “participar”, fruit d'això va ser plantejat el sistema de vuit (8) períodes de sis (6) minuts, amb la finalitat de jugar com a mínim tres (3) períodes i com a màxim cinc (5) períodes, aconseguint no solament que juguin tots, sinó que la seva participació en el col·lectiu sigui més homogènia. Afavorint la col·lectivitat, el grup, abans que la individualitat.” (FCBQ, 2011a: 6-7)

Segons el discurs propi dels autors del reglament de minibàsquet federat català, dona la impressió que la manera de participar en el minibàsquet es configura únicament mitjançant el jugar dins del camp. No es plantegen dins del redactat del reglament d'altres termes que no siguin la participació mitjançant el rol de jugar a pista, sense concebre altres espais de participació més enllà de l'espai propi de les línies del camp de joc. Això està estretament lligat amb la correspondència entre jugar a la pista identificat amb la idea d'activitat, així com la correspondència establerta entre el fet de restar a la banqueta i la idea de passivitat.

Podem dir que en esport hi ha altres maneres diferents de participar. Per exemple: un jugador reserva, un suplent, que està disponible per jugar en un partit de futbol també participa del partit, per molt que l'entrenador decideixi no fer-lo jugar en aquella ocasió. Participa emocionalment del que passa en el camp de joc, i pot participar en un emocionar-se que pot conduir-lo a animar l'equip i celebrar els gols, o fins i tot protestar a l'àrbitre, que bé podria ser un altre resultat d'aquest emocionar-se. El fet d'animar i/o celebrar el joc de l'equip, així com el camí envers la protesta, són dues altres maneres de participar en l'esport a més a més de la de jugar a la pista, sense que necessàriament calgui que el jugador jugui a pista per considerar que efectivament participa del partit. Està “jugant”, encara que estigui des de fora de les línies del camp de joc, ja que està emocionalment immers en el joc que s'està duent a terme dins de la pista. I per això mateix no podem estar gens ni mica d'acord amb la rotunditat d'aquesta afirmació: “**En el deporte, la única manera de aprender es moviéndose, no hay otra**” (Lacambra, 2015: 62, negreta en l'original). En l'esport es pot aprendre de diferents maneres, si bé emocionar-se és un camí que ens ajuda a aprendre, a fixar en la memòria una empremta. Per tant, un jugador es pot emocionar sense necessitat de moure's, pot pensar estratègies i tècniques per encistellar (pensar cap al futur) o bé reflexionar sobre encerts i errors propis (pensar sobre el passat).

En la nostra opinió, el fet d'entendre el jugar com l'única manera de participar apunta a l'assumpte que ja havíem introduït abans: la confrontació entre passivitat i activitat. Jugar es pot correspondre de manera fixa a un rol actiu, amb el cos en moviment. Ara bé, quedar-se fora de l'equip que juga a la pista no és necessàriament sinònim de passivitat. De fet, alguns jugadors reserves poden arribar a desplegar una activitat més intensa, més emocionalment implicada, que segons quins jugadors que estiguin a pista. D'acord a aquest raonament, el que té de dolent –per parlar en un llenguatge planer– el fet de no jugar és que es pressuposa la passivitat de qui no juga a la pista. O també es podria dir: segons determinades concepcions sobre el desenvolupament infantil implicades en el reglament de minibàsquet federat català, *no jugar a la pista equival a inactivitat*.

Per tant, seguint aquesta lògica (no jugar = inactivitat), només cal afegir-hi un element més per entendre el mantra que s'estén en l'esport i l'escola, i que està ben a prop de l'univers de significats que estem desvetllant. Ens referim a aquesta altra frase: *no poden haver-hi perdedors*. Si a la identificació de no jugar com inactivitat li afegim el matis que pren aquesta no activitat (inactivitat = perdre, sortir derrotat, fracassar), se'ns obre el cel per entendre certs mecanismes propis de la cultura postmoderna actual: “A l'escola posmoderna li agradaria no haver de pensar en perdedors. Tots els alumnes han de ser guanyadors, perquè en cas contrari les nostres edulcorades bones intencions quedarien molt mal parades. Si hi ha alumnes competents, vol dir que n'hi ha que ho són més i d'altres que ho són menys” (Luri, 2012: 109). Així la lògica imperant seria la que vincula els següents elements, idees: no jugar a pista = inactivitat = perdre, sortir derrotat, fracassar.

Per tant, cal deixar ben clar que no considerem no jugar el partit com l'equivalent a l'absència d'activitat, o bé dir que és passivitat, que era el terme que en primer lloc havíem fet servir. D'entrada pensem que cal posar de manifest que les maneres de participar són diverses, i que no s'esgoten amb el rol propi de jugador a la pista. De fet, podem repassar d'altres possibilitats que ja hem dit: el jugador pot “jugar” el partit des de la banqueta, emocionant-se amb el joc (animant, protestant). I el jugador pot restar passiu, inactiu, estant dins de la pista. Això ens fa pensar que la identificació entre “jugar a pista”, activitat i participació no és gens ni mica una relació conceptual fiable, quelcom que funcioni com una relació d'identitat que sempre es compleixi.

Posem-nos en aquesta situació hipotètica. Un cop el jugador que està a la banqueta entra a la pista, encara està per veure si tindrà un rol actiu, si participarà d'una manera o altra del joc de l'equip. Pot bellugar-se sense gaire energia per la pista, sense conèixer el funcionament del joc, fins i tot arribant tard a cada jugada, sense la decisió determinada de fer cistella o recuperar la pilota en defensa. Per tant, estar dins de la pista no assegura a cap jugador el fet d'estar actiu, tot el contrari del que podria entendre's de la motivació o intenció de fer jugar tothom en cada partit. Un jugador pot estar a pista i restar proper al pol, diguem-ne, inactiu. Tampoc seria fiable identificar “estar a la banqueta” amb una idea de passivitat i, així mateix, de no participació. D'acord a aquesta constatació conceptual i factual ens trobem que en el marc de l'esport infantil es preserva un prejudici imponent, que podem expressar de la següent manera: *per participar, l'infant haurà de jugar obligatòriament en els partits*.

Quan s'accepta aquesta idea que per participar de l'esport cal que l'infant jugui cada partit durant determinada estona, es dona carta de naturalesa al fet de que l'esport infantil, per esdevenir educatiu (i valuós), cal que inclogui a tots els jugadors dins del temps de joc del partit. La justificació de jugar segur cada partit apareix de la mà de la finalitat de l'activitat, entesa en clau moral i educativa: “Donada la finalitat educativa del joc, tots els 10 jugadors/es de cada equip hauran de prendre-hi part obligatòriament”¹ (FIP, 1988: 5). Aquest és concretament el redactat dins l'article 2 del Reglament de minibàsquet a Itàlia. En aquest reglament també apareixen una sèrie de comentaris, al final de l'articulat normatiu, i una de les consideracions es refereix específicament al motiu pel qual hi ha

¹ No disposem de la cita original en italià, només la traducció.

l'obligatorietat de presentar-se als partits amb 10 jugadors: “La norma d'un extens nombre de jugadors (10) per cadascun dels equips és obligatòria per evitar abusos i per permetre jugar a un nombre major d'infants”² (FIP, 1988: 41). En aquesta determinada concepció d'un esport que esdevé educatiu i conformador del desenvolupament infantil a partir d'assegurar certa quantitat de temps de joc, el reglament de minibàsquet italià n'és un bon exemple. En una comparativa inicial amb el reglament de minibàsquet català, el cas italià mostra un grau d'igualitarisme més gran, més punyent.

Per acabar de compondre'ns la imatge, caldria afegir un element que ajuda a explicar el cel de determinats adults per aconseguir que juguin tots els infants. La idea de fons que apareix és garantir que cada infant participi i pugui, en el termes que hem al·ludit abans, esdevenir actiu en el joc. No obstant, fer jugar a tothom en cada partit no és cap garantia d'activitat o activació per part dels jugadors, doncs per tal de jugar i sobretot per jugar bé, és indispensable emocionar-se. De fet, podem dir que es tracta d'un punt de vista que perd la noció clau de per què es constitueix un equip en relació a una competició: per trobar la fórmula, la combinació de jugadors que els porti de manera freqüent a la victòria.

Aquest desviament (passar de tractar de trobar aquesta fórmula de joc i de combinació de jugadors per poder guanyar, a una idea fixa de que tothom ha de jugar cada partit) el podem comprendre una mica millor si esbrinem algunes de les coses que es diuen sobre la importància d'aprendre a treballar en grup o en equip. Trobem aquest passatge molt revelador: “El trabajo en equipo solo se justifica por la calidad de su resultado, que es la expresión directa de la capacidad de los miembros del grupo de trabajar juntos de manera colaborativa y efectiva. Debe proporcionar un resultado superior al del trabajo individual. Ha de ofrecer respuestas a los problemas que intenta resolver” (Luri, 2020: 92-93)

Després de veure tot això, pensem que si volem treure l'aigua clara del que s'espera que esdevingui l'experiència esportiva pels infants no podem passar per alt aquestes consideracions que estem fent: hem d'estar disposats a capbussar-nos en aquest garbuix de conceptes i intencions, no sempre prou ben explicats. D'entrada, el fet de voler garantir la participació de tots com a resultat de la confusió entre participar i jugar, pensem que redueix el marge de possibilitats d'entendre què vol dir participar. Arran d'aquesta confusió entre participar i jugar a pista es pot sobreentendre o suposar la necessitat que juguin en cada partit, doncs si no juguen a pista se'ls imagina inactius i sense participar.

Participar en l'esport –com en qualsevol altra activitat– és molt més que jugar a pista i prou. És un emocionar-se que esdevé la noció i el fet clau per progressar en l'aprenentatge. Sense emocionar-se és ben difícil que els jugadors puguin aprendre, doncs els aprenentatges estan lligats a experiències que afecten l'infant, que el mobilitzen, que li deixen una petjada a nivell anímic. De fet, el jugador que es pren l'esport de manera apassionada té un marge de millora al qual no pot accedir l'infant que es mou pel camp –o bé s'està a la banqueta– sense emocionar-se. El gest de celebrar la cistella d'un company, o bé demanar al que està disposat a passar la pilota que es doni pressa en passar-la, són gestos i expressions que ens remetent a aquest emocionar-se que esdevé tant crucial en el divertir-se i en l'aprendre. Convertir l'esport en una activitat formativa passa en bona part per que els adults proposem unes condicions de pràctica que afavoreixin que els infants s'emocionin. Aquest plantejament, que és la nostra proposta a nivell formatiu i tècnic, resta ben allunyada de –i fins i tot diríem: enfrontada amb– les actuals tendència d'educació en valors lligades a l'esport i l'activitat física (González Lozano, 2001; Orlick, 2010; González Arévalo i Alastrué Pozo, 2014; Prat, 2013).

Certament, tenir garantit el temps de joc no aporta cap mena de seguretat de que cap infant s'emocioni. L'emocionar-se no té a veure, al nostre entendre, amb tenir determinat temps de joc assegurat, sinó amb una especial aproximació a l'activitat, que també podem identificar amb l'apropiació del rol de jugador per part del propi infant. Per dir-ho amb unes altres paraules: *el jugador no es sentirà “més*

² No disposem de la cita original en italià, només la traducció.

jugador” pel fet de jugar cada partit, sinó més aviat per com es vegi a ell mateix jugant. És per això que proposem que hem de plantejar altres fórmules diferents a aquesta idea de garantir un temps de joc segur per cada jugador en cada partit. Si el punt de partida és que l'esport esdevingui formatiu per l'infant, el que cal promocionar de totes les maneres imaginables és que els jugadors puguin arribar a emocionar-se.

Lligat a l'exploració començada amb els binomis de participar-jugar a la pista, i el de no participar-estar a la banqueta, anem a plantejar a continuació dos moments (dues idees) sobre la participació.

Ja hem comentat com en el reglament de minibàsquet de la Federació Catalana de Basquetbol apareix aquesta idea, concretament en el fragment abans citat (FCBQ, 2011a: 6-7). Sobre aquesta idea de participació que recorre el discurs del reglament de minibàsquet, anem ara a distingir dos moments o idees³. En primer terme, paga la pena dir que el fet d'anomenar el terme participació indica, planteja un espai grupal. Això és clar quan veiem que, parlant de tennistes que juguen un partit d'individuals, fem servir en tot cas termes com “entrena”, “competeix”, “està motivat”, “no està motivat”. Enfront aquestes expressions, no se'ns acut dir que un tennista “participa del joc”. Distingirem, així, entre dos moments o idees de participació en l'esport⁴.

La primera idea o moment respon al lema ben conegut “allò important és participar”. Ens porta cap a la idea de la màxima olímpica que va fer seva Pierre de Coubertin. Recuperant aquest llegat coubertinià, trobem el criteri amb què ho explica José María Cagigal: “En cualquier deporte, incluso en su más simple paradigma de una competición improvisada en la calle, se compite para ganar. La célebre frase del barón de Coubertin «lo que importa es participar», sacada de su contexto, ha sido mal interpretada. Y ha hecho más daño que bien al deporte. No se puede competir sin aspirar con todo empeño al triunfo. Si después de competir se ha perdido, lo importante es haber participado” (1981a: 50). Aquest aclariment que planteja Cagigal no sempre el tenim en compte. Pensem que és prioritari tenir-lo ben present per no caure en el parany sobre el qual ens adverteix aquest autor.

Una segona idea o moment té a veure amb la idea que “allò important és jugar i no perdre”. Cal tenir clar que és un moment, una idea diferent a la idea coubertiniana de participació, que és la primera que hem vist. Ho veiem, per exemple, en la lògica implícita dels jocs cooperatius: “La principal diferencia [respecto a los deportes tradicionales] es que en los juegos cooperativos todos cooperan... todos ganan... y nadie pierde” (Orlick, 2011: 10). També podem trobar el seu rastre en aquest altre fragment que firma el mateix autor: “La participación está directamente relacionada con un sentimiento de pertenencia, con una sensación de contribuir a la actividad y de que ésta es algo satisfactorio. Ser echado, eliminado o ignorado es percibido claramente como una forma de rechazo. Los niños quieren ser parte de la acción, no apartados de ella. Este deseo de participación une verdaderamente, a no ser –está claro– que «esperen» ser humillados o rechazados” (Orlick, 2011: 14).

Aquestes dues concepcions de la participació, bé sigui com “allò important és participar”, bé sigui com “allò important és jugar i no perdre”, planteja diferents maneres d'acostar-se a l'activitat. En el primer moment, quan ens referim a la idea que “allò important és participar”, podem associar les següents idees:

1. El jugador reserva podia jugar a pista, i mentre no jugava a pista i actuava de reserva, en un sentit teatral clàssic el reserva és un jugador que pot actuar com a membre del cor des de la banqueta.
2. El plantejament aleshores era: “almenys que participi”, associant aquest participar al sentit d'estar allà.

³ Caracterització elaborada a partir d'una conversa personal amb la psicòloga Marcela Hernando el 18 de juny de 2019.

⁴ Aquest és un enfocament que pensem que complementa el treball presentat anteriorment a Valenciano (2019), el qual ja hem presentat en assenyalar la confusió entre jugar i participar present en el reglament de minibàsquet de la Federació Catalana de Basquetbol.

Si mirem de treure l'aigua clara de la idea “allò important és jugar i no perdre”, ens trobem amb les següents idees:

1. Si no hi ha lloc per perdre, pel fracàs, i per tant tampoc hi ha espai per l'error, aleshores no hi ha aprenentatge.
2. La idea ara és aquesta: “almenys que jugui”, referint-se a jugar dins de la pista. Una imatge anàloga seria, en l'àmbit escolar, la idea “almenys que parli a classe”. Encara que a classe no és qüestió només que parlin els alumnes: cal que pensin, aprenguin, no tan sols que parlin. Poden parlar i dir veritables bajanades, i per tant que caiguin en el parany del parlar per parlar.
3. Seguint aquesta lògica de la participació com necessàriament parlar a classe (o bé jugar a pista, estar en moviment), queden exclosos –especialment en el cas de l'aula escolar– els llocs o els rols d'escolta, de reflexió, de discreció.

Tal com es pot veure, aquest segon moment o idea de participació suposa una diferència substancial respecte la primera idea o moment. Considerem que avui vivim ja immersos en aquesta segona idea, el que suposa plantejar unes condicions de pràctica esportiva en les quals no hi ha espai garantit per l'aprenentatge. Quan es clausura la possibilitat de perdre i tots els infants han d'acabar sent guanyadors, s'estipula una situació enormement paradoxal. Per tal de participar, caldrà jugar a pista obligatòriament, i certes maneres de participar que podien ser potencialment valuoses (com l'estar a la banqueta corejant el joc de l'equip, o bé estar a l'aula de manera discreta i escoltant) es tiren per forat de l'aigüera. Per acabar-ho d'adobar, com que el resultat obtingut ha de ser necessàriament esquivar la derrota, els jugadors no poden ser conscients del resultat real del partit. Si ho són, si se'ls deixa veure com marxa el resultat del partit, aleshores es donaran compte que es manté la condició de perdedors.

D'altra banda, que hi hagi perdedors és quelcom inevitable si parlem d'un entorn competitiu: si trobem guanyadors, també trobarem perdedors. I una consideració teòrica final que podem fer és la següent: “Alain se preguntaba con razón si no estaremos haciendo pasivos a los niños de tanto obligarlos a ser activos” (Luri, 2013: 20). Un cop hem vist això, en el Capítol 2 de la tesi reprendrem el debat al voltant d'aquestes consideracions sobre “jugar obligatòriament” o bé “no conèixer el marcador de partit”. Abans, no obstant, considerem oportú que per aclarir més detalladament el que amaguen aquestes nocions d'actiu, passiu i també de participació, ens demanarem algunes coses més sobre el tipus de vincle que l'adult planteja amb els infants.

Aquest vincle és un factor molt rellevant que fa augmentar o disminuir les possibilitats que es doni l'emocionar-se en l'infant, i és per aquest motiu que trobem oportú continuar les nostres investigacions per aquest camí. Pensem que en el desenvolupament de la persona és necessària una determinada presència adulta que fixi un espai dins del qual l'infant pugui expressar-se. La proposta adulta de com s'ordena aquest espai (físic primer, després mental i simbòlic) és el que ordena l'espai intern de l'infant.

- 4 El paper de l'adult envers l'infant, la relació entre iguals en el desenvolupament infantil i la criança com projecte

4.1 Comentarís introductoris

Quan pensem els passos o etapes que segueix el desenvolupament de l'infant, cal tenir present que allò que podrà ser l'infant en el seu futur estarà marcat d'acord a la posició o rol que l'adult es disposa a ocupar. Estem d'acord amb la idea que si no tenim clar què és un bon fill, això és d'acord al fet que tampoc tenim clar el paper de l'adult (Luri, 2014: 11). Aquest plantejament no és tan sols una aportació que puguem atribuir-li, sense cap mena de marge de dubte, a Luri. També és una idea que apareix en la psicologia social d'influència psicoanalítica (Pichon-Rivière, 1985b), així com els aspectes de les relacions entre adults i infants que planteja de manera crítica Mariano Narodowski (2016).

La manera com l'adult articularà el seu vincle amb l'infant es remuntarà, tanmateix, fins i tot abans de néixer. Podem dir que l'espai dins del qual s'acull a l'infant quan neix ha estat moblat amb anterioritat al seu naixement. L'infant arriba al món, i els pares d'aquesta criatura han establert un determinat projecte del que serà aquest nadó, i el que esdevindrà a mesura que es vagi fent gran. El projecte podrà canviar, modificar-se. No obstant, hi haurà hagut alguna idea en el començament, alguna idea que coincidirà més o menys amb el moment de la concepció i els mesos abans del part. Així ho presenta el psicoanalista i pediatre britànic Donald Woods Winnicott: “Es afortunado el niño que ha sido concebido mentalmente por sus padres además de ser el resultado de la concepción física” (1994: 220).

De fet, el llenguatge al voltant de la natalitat humana ja ens aclareix que hi haurà una idea, un projecte: trobem el terme “concepció”. En termes filosòfics, quan parlem de concepció ens referim a idea, concepte, proposta. Precisament la idea del projecte que plantegen els pares té a veure amb el moment primigeni de la concepció, que així mateix convoca als pares a la possibilitat de concebre un projecte per aquella criatura concebuda. Anant de l'àmbit de l'anàlisi del llenguatge cap al reialme biològic, el desenvolupament de l'infant es donarà en funció del paquet informacional que incorpora el nen en el seu codi genètic, és a dir, la informació codificada sobre els trets personals que li han transmès els seus pares. Aquest paquet informacional o patrimoni genètic interactua amb el medi, i una de les influències més rellevants que proposa el medi o entorn és la vinculació establerta amb els adults propers.

Els adults propers introdueixen a l'infant en el món, en la cultura, i aquesta introducció suposa la modificació del paquet genètic que duu la persona. La transformació d'aquest codi genètic en la seva interacció amb l'entorn és el que coneixem com epigenètica. En funció de si les pautes que proposen els adults propers a l'infant són ordenades i rítmiques, el nadó podrà esdevenir un infant saludable i, progressivament, un adult també saludable. A continuació citem un bell fragment:

“Hacen falta adultos si se quiere que los adolescentes tengan vida y vivacidad. La confrontación se refiere a una contención que no contenga características de represalia, de venganza, pero que tenga su propia fuerza. [...] Que los jóvenes modifiquen la sociedad y enseñen a los adultos a ver el mundo de una forma renovada; pero donde existe el desafío de un joven en crecimiento, que haya un adulto para encararlo. Y no resulta obligatorio que ello resulte agradable.” (Winnicott, 1979: 193)

Winnicott considera imprescindible la presència de l'adult per ordenar el món infantil. Per tant, la seva absència generarà unes conseqüències indesitjables. Un adult saludable té a veure amb haver estat un infant saludable, amb haver pogut créixer en un entorn ordenat i no caòtic, una experiència que aportarà claredat i diferències inequívokes. Un altre fragment memorable és el següent: “La sociedad necesita ser sacudida por las aspiraciones de quienes no tienen responsabilidades. Si los adultos abdicar, el adolescente se convierte en adulto de forma prematura, a través de un proceso falso” (1994: 187). És a dir, el desafiament dels infants i adolescents als adults és un aspecte necessari, indispensable de les relacions i el progrés socials. Un darrer fragment en el qual Winnicott abunda en la mateixa idea és: “Conviene recordar que la salud del país depende de las unidades familiares sanas, con progenitores que sean individuos emocionalmente maduros” (2007: 20).

Així mateix, i ampliant el que estem argumentant, Winnicott argumentava que la capacitat creadora de l'adult té a veure amb l'experiència de l'infant de desenvolupar-se en el joc. Enfront aquest fil conductor entre el joc infantil i la creativitat dels adults, el que ens trobem en l'actualitat és una manca de continuïtat teòrica –que afecta penosament la pràctica– entre el desenvolupament infantil i l'adult. És precisament en aquest sentit que prenem les següents paraules: “Me temo, entonces, que nuestras dudas sobre lo que es un buen hijo tienen mucho que ver con nuestras dudas sobre lo que es un adulto” (Luri, 2014: 11).

Per tant, estem davant d'un fet cabdal que no podem obviar, que no podem passar per alt. Sense una definició clara, sense una imatge consistent d'allò que és un adult saludable, difícilment podem posar les bases d'aquesta salut al llarg de la vida. Aquestes bases es fixen en una etapa infantil en la qual cal que aparegui ordre en base a l'establiment de ritmes i claredat. Sense la presència d'aquests trets (ordre, ritmicitat, claredat) és molt ardu poder establir unes bones bases pel desenvolupament infantil, així com també pel desenvolupament adult. Kurt Lewin dóna, al nostre entendre, una pinzellada molt clarificadora sobre aquest assumpte en el següent fragment:

“Casi siempre el deseo de un adulto es la realidad más dura y fuerte en la vida del niño. En el adulto, gracias a la superioridad real de su esfera de poder, existe la natural inclinación a hacer de sus deseos el principio de realidad decisivo para el niño. Expresado pedagógicamente, el niño tiene que obedecer. Cuanto más se basa una pedagogía en la obediencia, más esta voluntad exterior llegará a ser el soporte de la realidad del niño.” (1973: 185)

Per tant, abans de l'expressió de l'autonomia apareix, en el desenvolupament de les persones, el seguiment i compliment escrupolós de la norma. Segons quines concepcions pedagògiques contemporànies –com ara el constructivisme– passen per alt aquesta qüestió, i serà quelcom que passarà necessàriament factura en els resultats pedagògics obtinguts.

La vida actual i futura dels infants resta aleshores presonera d'una indefinició majúscula: no queda gens clar què és ser un adult saludable. Amb aquesta indefinició flagrant no es podrà establir de manera clara cap allà on més convé que bufin els vents pedagògics. Queda aleshores un buit enigmàtic que, si no s'arriba a elaborar una resposta, es concretarà en un feix de llocs comuns els quals no estaran connectats amb una concepció que tingui una forta i fonamentada base teòrica. Si bé és cert que ser pares i mares ha esdevingut un projecte en el qual les parelles inverteixen quantiosos recursos de diferent tipus, aquesta dedicació a l'empresa de la paternitat i de la maternitat no és una conquesta recent. De fet, podem dir: “Uno de los logros cotidianos de la Ilustración reside en explicar la crianza de los hijos entendida como oficio, como artesanía” (Sennett, 2009: 129).

Dins del que seria aquest projecte parental, podem reconèixer l'existència de diferents maneres de presentar els resultats obtinguts. Referim ara un paral·lelisme entre el paper dels pares en la criança dels fills i el paper de l'entrenador en la direcció d'equip: “La disciplina de un entrenador de fútbol se pone de manifiesto en la forma de jugar del equipo, en su estilo. Lo mismo ocurre en las familias” (Luri, 2014: 20). Aquesta analogia, que casa amb la temàtica d'una tesi com aquesta que analitza el rerefons pedagògic de la concepció de l'esport infantil, ens serveix per ubicar-nos en aquells senyals que ens donen pistes de què és ser un bon pare, o un bon entrenador.

Una de les consideracions més urgents està referida a reconèixer que en l'actualitat prima l'absència de models: “A França l'escola republicana presentava als alumnes exercicis d'aquesta mena: «Decriu un personatge a la manera de Balzac». Avui valorem més la capacitat del nen per aprendre a expressar-se sense fer referència a models. Tota una corrua de pedagogs acusa el cànon davant del tribunal de l'espontaneïtat” (Luri, 2012: 108). Aquesta constatació ens situa en un espai pedagògic que actualment gira més al voltant d'afavorir l'espontaneïtat de l'infant, més que no de promoure la tramissió de coneixements. En la crítica d'aquesta d'aquesta fixació en favor de l'espontaneïtat i la creativitat es trobarien d'acord Luri (2012, 2014, 2019), Ruiz Paz (2000) i Royo (2016, 2017).

L'autoritat adulta, com el cas particular de l'autoritat docent, es conserva sobre la base d'un *savoir faire* que es pot transmetre de generació en generació. D'això tracta precisament l'aprenentatge. De fet, el propòsit d'aprendre a aprendre sense un contingut específic, rellevant, ratllaria amb l'absurd si no fos el pa nostre de cada dia: “El profesor [segons el model constructivista] tendría por objetivo enseñar a aprender, en general, sin que el qué, el objeto del aprendizaje, sea de su incumbencia. [...] Las escuelas fueron creadas para permitir la transmisión a las nuevas generaciones de lo que la sociedad más apreciaba de sí misma, pero este objetivo es impracticable si el centro de la actividad

escolar ya no es el saber, sino la actividad del niño y su derecho a dar forma a su diferencia con el resto de alumnos” (Luri, 2013: 22).

El dret de l'infant a no ser titllat, caracteritzat de cap manera que el pugui incomodar, és la màxima que passa a guiar el comportament dels adults en les darreres dècades. Aquesta maniobra de no poder mencionar de manera oberta qui està aconseguint un nivell excel·lent i qui s'està allunyant més òbviament de l'aprenentatge comporten el triomf de la mediocritat. De fet trobem diferències en com tracten els pares occidentals i els orientals als seus fills: “Los padres occidentales temen frustrar a sus hijos e intentan valorar positivamente su interés para fortalecer su autoestima, aunque el resultado sea deficiente; los orientales intentan educarlos en la resiliencia y no tienen ningún inconveniente en decirles: «Aún no está suficientemente bien hecho. Repítelo»” (Luri, 2020: 261).

Aleshores, per mirar d'amagar les diferències en l'aprenentatge, el que es planteja és que no hi ha nivells, encara que els nivells –és a dir, les diferències en els coneixements de cada alumne i els seus recursos de diferent mena– persisteixen. Per tal d'amagar les diferències, s'estableix una suspicàcia permanent sobre l'avaluació i es tendeix a baixar el nivell d'exigència, al temps que es parla cada cop més d'adaptacions curriculars: “*La duda en corregir y la afición por adecuar* son el verso y el reverso de una misma manifestación del espíritu (psico)pedagógico hoy hegemónico” (Lajonquière, 2000a: 77).

Així, davant de situacions en les quals el rendiment dels alumnes és notòriament baix, enlloc de demanar que compleixin degudament amb la tasca, se'ls ofereix una drecera i se'ls garanteix una adaptació curricular. Els apòstols d'amagar tota diferència existent entre els alumnes van arribar sobretot de l'aplicació de la LOGSE, o fins i tot abans. Molts van ser els pedagogs i psicopedagogs que es van anar incorporant de manera intensiva als instituts en l'època en que s'aplica la LOGSE, a partir de 1990. Podem dir que simultàniament a la incorporació dels professionals d'orientació als centres educatius, desembarcava en els centres –a través d'ells i elles, i també per d'altres vies– el discurs que fixava la importància de relativitzar la importància dels coneixements. Aquesta idea l'han plantejada diferents autors (Ruiz Paz, 2003; Rodríguez Prada, 2012).

Amb el discurs implícit de la LOGSE, el fet és que la desigualtat pretén ser esborrada, ja sigui la diferència entre els alumnes (exemple: les notes), ja sigui entre els professors i els alumnes (exemple: obviar l'existència del saber que el professor té i els alumnes encara no). En altres paraules:

“Estos pedagogos predicaban una curiosa concepción de la enseñanza como un contrato entre iguales en el que los alumnos ya no podían aportar su ignorancia frente al saber del maestro (esto sería demasiado desigual). Los alumnos –añadía un importante psicólogo logsiiano– no saben más o menos, sino que saben de maneras diferentes.” (Luri, 2013: 105)

Per tant, amb la posada en marxa de la LOGSE –i molt especialment la campanya en favor de les seves bases ideològiques plantejada a les trinxeres escolars per les noves lleves de pedagogs i psicopedagogs– es difuminen les diferències entre alumne i professor, i per tant entre infant i adult, com algun altre autor també subratlla (Narodowski, 2016). Una de les altres tasques que els pedagogs i psicopedagogs posen en funcionament és, més enllà de guiar els alumnes en els seus problemes aprenentatge, indicar als professors com s'havia d'inscriure's simbòlicament la relació pedagògica.

Per tal de tenir èxit en l'empresa d'homogeneïtzar tots els alumnes, i fins i tot barrejar-los i confondre'ls amb el professorat, els instigadors del cos doctrinal de la pedagogia i la psicopedagogia –bé fossin llicenciats universitaris, membres de l'administració de l'Estat, o bé polítics– van orquestrar una operació de buidatge del diseg:

“Las ilusiones (psico)pedagógicas enmascaran la pérdida de una infancia que carga consigo el sueño del hombre de llegar a inventar un mundo más justo que la polis. La infancia

(psico)pedagogizada –tanto la de los ricos como la de los pobres– es una pseudoinfancia vaciada de deseo. Ella resulta del estrechamiento de la dialéctica psíquica de los tiempos en cuyas entrelíneas se articula el deseo. La diferencia de clases da su toque de distinción a esa nueva infancia: *affaire* de gozo o de consumo de quincallas diversas.” (Lajonquière, 2009: 17)

Per tant, entre els elements que s'incorporaven dins l'arsenal psicopedagògic (i simultàniament antipolític) era precisament una dimensió en la qual l'infant quedava lluny de ser considerat subjecte polític. La incipient ciutadania que podia arribar a conrear l'infant s'allunyava de la ciutadania adulta, responsable quan resultava sistemàticament buidada de desig. Podem relacionar la progressiva introducció del saber (psico)pedagògic en els centres educatius a través de la LOGSE amb la idea d'una educació despolititzada, una educació en la que no apareix la condició desitjant necessària per articular la dimensió subjectiva de cada infant i de cada adult. Potser el més alarmant és el fet de comprovar que es pot donar una inquietant tendència arran de les reformes educatives fonamentades en el saber psicopedagògic, com era el cas de la LOGSE: “Cuanto más sobredimensionada está la dimensión psicopedagógica, más queda comprometida la educativa” (Lajonquière, 2000a: 29). Pot semblar en aparença contradictori, més quan històricament pedagogia i educació han estat agermanades. Però si ho mirem amb prou atenció, el que comenta Lajonquière no resulta una afirmació contradictòria.

Resulta necessari adoptar una posició crítica, de sospita, envers un discurs que generalment s'ha presentat com bondadós, quan de fet podia esdevenir un cavall de Tròia que acabés amb les possibilitats de forjar un projecte educatiu. Serveixi en aquest sentit les següents paraules d'advertència:

“No debemos apresurarnos en tomar con orgullo el hecho de vivir otros tiempos pedagógicos, pues el presente está lejos de ser lo radiante que se piensa en oposición a un supuesto pasado oscuro y salvaje. Aunque no estemos proponiendo retornar a los viejos hábitos, el hecho de que hoy toda intervención educativa se haga en nombre de un supuesto destino psicológico-madurativo que se aspira a garantizar debe ser materia de preocupación.” (Lajonquière, 2000a: 78)

La perspectiva adulta referent a l'infant fixa que s'ha d'introduir un trencament amb les pràctiques educatives antigues, que són considerades obsoletes quan no perniciosos. Dit trencament fixa les bases del culte a la innovació. Malgrat les advertències que ens indiquen que s'identifica allò nou amb allò que és bo (Luri, 2019), persisteix en el discurs pedagògic la idea que allò nou és valuós, mentre que allò que no és nou pot deixar-se de costat. S'han encunyat expressions per identificar aquesta visió que dogmatitza que allò que és nou és bo, com ara les expressions “innovacionisme” (Luri, 2019), o bé també sota el concepte de “novolatría” (Sánchez Tortosa, 2019). Pensem que tots dos conceptes comparteixen una mirada similar sobre el fet educatiu. A més a més d'aquestes referències que hem donat, pensem que és oportú citar un altre autor que també tracta el tema de la innovació educativa:

“Innovar (introducir algo nuevo, en un producto o en un proceso) no es un objetivo, sino un medio. Se innova para mejorar y no puede haber mejora sin innovación, es decir, sin cambio. Pero la innovación no implica mejora: un cambio puede producir una mejora, pero también puede ser irrelevante o incluso perjudicial. Ni toda la innovación es buena, ni la innovación debe nunca convertirse en un objetivo en sí misma.” (Corominas, 2020: 80)

Al final del carrer, el que opera en aquest biaix és una determinada visió sobre les necessitats i desigs de l'infant, i que cal fer un ajustament de l'adult i, per tant, de la norma. S'estableix com a punt de partida que el sistema educatiu no satisfà prou segons quines necessitats dels infants, i es planteja la idea de poder reformar el sistema per satisfer-les millor. Ara bé, no sempre en té prou en compte el següent: “Esta educación fundada en las supuestas «necesidades naturales» del imberbe refuerza el mentado estatuto de minoría, cuya contrapartida no es sino una dependencia cada vez mayor del

adulto. Bien es cierto que Rousseau da un giro copernicano a la manera de concebirla” (Romero Morante i Luis Gómez, 2005). L'estatut de minoria en el qual es col·loca l'infant implicarà que hi hagi accions o pensaments que els adults considerin fora del seu abast, i per tant irrealitzables a la llum d'aquesta determinada visió del món infantil.

4.2 Algunes consideracions sobre la idea d'autonomia

Ja hem fet alguna al·lusió al desenvolupament de l'autonomia en l'infant quan hem introduït la reflexió al voltant dels termes actiu i passiu, o d'activitat i passivitat. Quedava clar, aleshores, com apareix una certa connexió entre activitat i desenvolupament autònom, i la influència que poden tenir les teories constructivistes. Aquesta connexió planteja una defensa a ultrança de la idea d'infant autònom, encara que no obstant es passa per alt la següent reflexió: “La salud es madurez, madurez adecuada a la edad” (Winnicott, 2007: 140). És a dir, que a cada època en el desenvolupament de l'infant li correspon una sèrie de trets específics.

En l'afany d'arribar a assolir la possibilitat d'autonomia de l'infant, en el constructivisme pràcticament no hi ha espai per pensar un moment de no autonomia (heteronomia), és a dir, de complir les pautes o lleis marcades pels adults. Així és com en ocasions es dibuixa un nen autònom des de ben petit, sense un moment previ, anterior a l'assoliment progressiu de l'autonomia. I això xoca de front amb l'aparició progressiva del jo de l'infant, que no és present en el moment de néixer. Cal tenir clar que, sense un jo de l'infant, l'infant no pot ser autònom. El jo va apareixent de manera progressiva en la construcció de la psique de l'infant. Aquesta constatació és obviada en el pensament constructivista, un plantejament en el qual l'infant és capaç de saber què li convé des de ben petit. Aquesta és una visió romàntica, neoroussoniana, de la infància.

Un altre dels aspectes que són deixats de costat en el constructivisme han estat les causes finals, o finalitats, pròpies de l'activitat educativa: “El constructivismo se encuentra demasiado pendiente de las causas eficientes del aprendizaje como para conceder relevancia a las causas finales, que son las causas republicanas” (Luri, 2013: 42). Aquest descuit per les causes finals (o finalitats) porta a que, en els temps actuals de la pedagogia, trobem ple de discursos farcits de termes més aviat superflus, fins i tot superficials, encara que agafen un important reconeixement social. Un dels exemples que podem trobar d'aquests termes que han aconseguit un important reconeixement social (i fins i tot científic) és el de resiliència. En el següent fragment aquest concepte és desbrossat de manera crítica:

“Y qué decir del nefasto término «resiliencia», que revela de un modo privilegiado las exigencias superyoicas del modo de producción de la subjetividad neoliberal. El famoso término en absoluto es un elogio del coraje implicado en el deseo, más bien demanda una sumisión despolitizada al siguiente mandato: hagan lo que hagan contigo, vamos a premiar que lo soportes y haremos de esto una cualidad que te designa. Es un término hecho a la medida exacta del nuevo capitalismo que reclama que por abstracta y opaca que sea la fuerza que siempre te pide más, la virtud reside en quien se somete a ella, expresando la voracidad superyoica del neoliberalismo. Lo que evoca y vuelve indispensable la precisa indiciación de Gramsci llamando a no confundir nunca optimismo con entusiasmo.”
(Alemán, 2019: 73-74, negreta a l'original)

Sense travessar l'escorça dels objectes (de coneixement), ens quedem amb una primera impressió que no serveix per poder traçar els trets principals d'allò que voldríem arribar a conèixer. Davant aquesta situació, cal posar el sentit crític al servei d'una anàlisi rigorosa en la qual no caiguem en tòpics com ara el que ja hem vist, de resiliència. O bé d'altres com valors, educació emocional, felicitat a l'escola. Es tracta d'una amalgama de plantejaments que han arrelat fortament a l'escola. Ara bé, no hem de creure que siguin dignes de crèdit: “El que una idea tenga muy buena prensa pedagógica no significa que todos los pedagogos tengan clara su consistencia. Ya lo hemos visto con el constructivismo, la creatividad o el pensamiento crítico” (Luri, 2013: 171).

Resulta del tot imprescindible recollir una altra reflexió d'aquest mateix autor, i que vertebra el nostre punt de vista crític:

“Tradicionalment la pedagogia ha estat l'expressió d'una filosofia. Avui no. Avui és la pretesa expressió d'unes ciències de l'educació que s'han rendit successivament a la psicologia, a l'economia i, a hores d'ara, a la innovació, volent anticipar un futur del qual solament ens diu que serà indefinit, i per això entén la relació pedagògica com una exercitació de la disponibilitat. «Be water» és el nou ideal pedagògic. Eduquem als nens prometent-los que farem d'ells uns nous Proteus. El preu que cal pagar és que els nens han de créixer informes. La pedagogia contemporània, precisament pel seu desconeixement del gran diàleg, ignora que la naturalesa humana també continuarà actuant en el futur.

És comprensible, doncs, que les causes finals hagin anat perdent pes en l'acció pedagògica en benefici de les causes eficients. El mètode és més important que el coneixement, fins al punt que avui el coneixement és el recurs inevitable per practicar nous mètodes. Un antic s'hauria escandalitzat davant aquesta actitud. No és que els antics no donessin rellevància a la manera com s'aprèn, sinó que no entendrien com pot ser possible una pedagogia sense models nítids d'emulació.” (Luri, 2015a: 20)

Luri ens adverteix del triomf del mètode per damunt del coneixement. Aquesta és en certa forma també la denúncia de Hirsch (2012), la impugnació al gruix dels sistemes d'ensenyament durant el segle XX. Aquesta és una de les conseqüències del fet que el constructivisme s'hagi finançat d'una manera tant rotunda en els marcs propis de la pedagogia oficial. Que es disposin recursos i energies en fer prevaldre el mètode malgrat no tinguem prou garantits uns bons resultats mostra la fragilitat d'identificar qualsevol mètode amb l'èxit educatiu. Per completar l'estampa, afegim un altre plantejament: “Dejar al niño crecer a su aire sólo pone de manifiesto que no creemos en el valor de lo que le podemos enseñar” (Luri, 2014: 34). I per acabar de reblar el clau:

“Avui la modernitat és apostar pels procediments, les competències, l'aprendre a aprendre, la creativitat, el pensament crític, la interdisciplinarietat, etc. No manquen, tampoc, aquells que creuen que és més important desaprendre que aprendre o els profetes de la immaculada espontaneïtat del nen. Si defenses la rellevància de la memòria i els coneixements, t'arrisques a passar per paleòcrata.” (Luri, 2012: 56)

El mètode de projectes o de “treball per projectes” és segurament una de les banderes més pròpies d'aquests nous temps de la pedagogia. Un temps de la pedagogia que alguns autors com César Bona (2015) han definit de manera més aviat inexacte com “nova educació”, ja que moltes de les coses que avui es fan en pedagogia i que es titllen de noves, s'han fet en d'altres moments abans. Ara bé, també podem dir que s'articulen veus crítiques enfront alguns d'aquests rastres de la pedagogia, com bé puguin ser Moreno Castillo (2006, 2008, 2016), Ruiz Paz (2000, 2003), Inger Enkvist (2010, 2011, 2014), Alberto Royo (2016, 2017), Gregorio Luri (2012, 2014, 2019, 2020), Javier Orrico (2005, 2016), Andreu Navarra (2019) o Frank Furedi (2018).

Tots aquests són autors que durant els darrers vint anys s'han dedicat a ensenyar les vergonyes d'aquesta pedagogia que presumptuosament s'erigeix com “nova educació”. I molts anys abans podem fer esment d'una entranyable obra titulada *Los charlatanes de la nueva pedagogía* (Morin, 1975), que anticipava en gran mesura els comentaris i crítiques dels autors hispanos als quals hem fet referència. Ara bé, malgrat s'alcin aquestes i d'altres veus crítiques contra l'anomenada “nova educació”, com és que el discurs del “treball per projectes” captiven a un gruix considerable de famílies, de docents, de polítics? Segurament trobarem respostes en l'anàlisi que hem fet al voltant de l'eix actiu versus passiu. Veiem-ho. La idea que l'infant li ha de ser brindat un espai en el qual assajar la seva autonomia, en el que pugui esdevenir actiu sense que els adults o un altres infants li puguin manllevar aquesta oportunitat, és una idea que fonamenta la visió pedagògica contemporània. Gairebé podríem parlar d'un altre dret més del llistat al qual es relaciona la infància: *el dret a ser actiu*. Per tant, trobem que l'autonomia no és un espai completament buit, sense referents. No és un espai en el qual l'infant troba

un lloc i prou.

Les condicions per l'autonomia necessiten d'un espai ofert per un adult, i en el qual l'adult es mostra amorós i respectuós amb el que l'infant pot arribar a fer. Podem veure quan llegim sobre l'alimentació infantil: “Un bebé puede ser *alimentado* sin amor, pero la *crianza* carente de amor o impersonal no conseguirá producir un nuevo niño autónomo” (Winnicott, 1979: 144). Per tant, cal que tinguem clar que l'autonomia no és el *laissez-faire* dels autors liberals, és una altra tipus de vinculació en la qual l'adult entén que cal que estigui present sense manipular ni envair ni manllevar l'autoria dels productes de l'infant.

Certament l'autonomia és un vector en el qual el basa el desenvolupament infantil. Així ho podem veure en el següent fragment: “La conquesta de l'autonomia, durant els primers anys de la vida, consisteix en un deslligament progressiu, en una ruptura, de la dependència respecte els adults” (Lurçat, 1986: 16). I això té una translació a l'univers dels comportaments o, com s'hi refereix Lurçat, dels gestos: “El gest de cordar, de pujar, de tancar, són gestos d'habilitat i són també gestos alliberadors. Han de ser objecte pedagògic. No educar els gestos implica mantenir el nen en estat de dependència. L'adquisició dels automatismes del vestir-se, del netejar-se, de l'alimentació, és el factor de l'autonomia física dels infants” (1986: 17). Per tant, i sense menystenir l'autonomia en relació al desenvolupament infantil, cal tenir clar el lloc que ocupa aquesta dimensió autònoma respecte el global del desenvolupament infantil. No tot el que ajuda en el desenvolupament infantil és autonomia, doncs bé podem detectar altres aspectes rellevants pel desenvolupament saludable.

Ara bé, pensem que no és gens ni mica tant freqüent que es parli d'allò que acompanya el desenvolupament de l'autonomia. Juntament amb l'autonomia, l'infant es configura en la seva particularitat a mesura compleix, i se li fa complir, allò que en termes psicoanalítics s'anomena Llei del Pare. Aquesta Llei del Pare remet a la normativitat que dona ordre al món infantil: és el factor clau en l'ordre, la ritmicitat i la claredat a les quals ens hem referit. Un ordre, una estructura sense la qual no es pot entendre el desenvolupament ordenat de l'infant. En aquest sentit, els ritmes són un element cabdal d'aquesta configuració normativa que, per definició, estableix un ordre temporal, és a dir, una freqüència. L'ordre que estableixen els pares d'un nadó en els seus primers mesos de vida extrauterina és un dels aspectes més rellevants per entendre un desenvolupament saludable al llarg de la infància, i la resta de la vida.

Quan un nadó rep aliment de manera ordenada, dorm amb una freqüència establerta, se'l tracta amb cura... aleshores aprenem que hi ha unes regularitats. Ho podem descriure, tanmateix, de la següent forma: després de quedar-se tip arriba un temps en el qual el nadó no tindrà aliment, temps que el permetrà que torni a sentir de nou la gana, i que els adults puguin satisfer-li aquesta “nova” gana. Un infant que s'alimenta de manera constant, cada vegada que dona algun senyal que és interpretat pels pares o cuidadors com que “el nen té gana”, no té l'oportunitat de sentir-se amb gana realment, doncs no deixa de menjar durant tot el dia, de manera gairebé constant.

Quan no hi ha regularitats en la son o en l'alimentació, hi ha confusió, desconcert en la criança del nadó. Per tant, si se l'alimenta de manera ininterrompuda, el que es genera aleshores és un espai en el qual l'infant percep que tot li serà donat. No convé pel seu desenvolupament –aquest és un mantra que es repeteix en diferents autors de l'òrbita psicoanalítica– que l'infant s'imagini omnipotent i capaç d'aconseguir tota satisfacció de manera immediata, sense demora. Un infant que no ha conegut la demora en la satisfacció és un nen que entrarà en una situació de crisi aguda cada cop que no obtingui allò que desitja de manera immediata. Pensem que aquesta és una situació greu i molt a tenir en compte per comprendre el gir social que estem presenciant durant les darreres dècades.

Enfront aquesta situació gens saludable de no haver viscut (prou) la demora, convé que l'infant hagi après que li caldrà esperar per satisfer segons quines necessitats. És una feina per a tota la peripècia

vital del fill o filla, des del naixement fins ben entrada l'adolescència, que els adults al seu voltant li hagin pogut administrar els temps, les pauses, establint un ritme ordenat en l'aproximació al món. De fet, la demora permet plantejar no tan sols un ritme i, per tant, un ordre. També cal entendre el temps de demora entre satisfacció d'un impuls i d'un altre impuls com un temps en que es pot fer alguna altra cosa. És a dir, entre un àpat i un altre, l'infant pot dedicar-se a llegir un conte, jugar, pensar o qualsevol altre cosa.

El temps de no-menjar és un temps per fer altres coses, per elaborar altres coses. I fins i tot el temps de no-menjar és, és clar, un temps de digestió a l'estómac i també als budells. Entre àpat i àpat les persones fem la digestió, i aquest és el temps en que elaborem la digestió trencant, esmicolant els nutrients dels aliments ingerits. La manca d'elaboració mental la podem relacionar amb la immaduresa. La immaduresa és un tret propi dels infants, com també el fet que mica en mica els infants s'encaminen cap a l'edat adulta, cap a la maduresa. Ara bé, aquell infant que no vol abandonar la immaduresa acabarà perfilant una adulta infantilitzada.

Un dels relats culturals que millor expliciten aquesta renúncia dels infants a madurar i dels adults a ajudar-los a que madurin és el llibre de James Barrie *Peter Pan*. Sobre aquest text i la seva lectura en clau psicològica podem llegir: “Peter Pan nos dice así mismo algo más inquietante: hemos perdido a los progenitores como modelos, como sólidos puntos de referencia; hemos sido abandonados a nosotros mismos, el mundo de los «adultos» aparece de manera creciente como un infierno. Es mejor, por tanto, detenerse en su umbral, negarse a entrar en él y a aceptar sus atroces reglas. Conviene quedarse atrás y seguir siendo niños” (Cataluccio, 2006: 49). I afegeix: “Peter Pan, sin pretenderlo, fue el arquetipo del *infantilismo* que se propaga por el mundo moderno” (2006: 53).

L'elaboració es dona, per tant, en el temps de demora entre dos temps de satisfacció d'impulsos: un temps 1 i un temps 2. Aquesta demora pren rellevància, en el desenvolupament de l'infant, en tant que pugui satisfer-se amb posterioritat un impuls de l'infant. Un impuls que durant un determinat moment no s'havia arribat a satisfer. El temps 1 i el temps 2 són tots dos temps de satisfacció d'impulsos, encara que relativament allunyats temporalment, el que planteja un espai per a l'elaboració. El temps entre la primera satisfacció i la segona és també un temps d'espera, doncs l'infant reconeix que en el seu entorn l'alimenten de forma rítmica. L'espera, la demora, es converteix en un element afavoridor del desenvolupament infantil en la mesura que fixa un temps i un espai per l'elaboració.

Convé fer una menció concreta en aquest punt. Recordem la segona idea o moment de participació, la participació entesa com “allò important és jugar i no perdre”. Apuntàvem que quan no hi ha lloc per perdre, pel fracàs, per l'error, aleshores no hi ha marge per l'aprenentatge. I d'aquesta manera queden exclosos els llocs d'escolta, de reflexió, de discreció. En sintonia amb aquest plantejament, una criança sense demora és una criança que no permet la reflexió, ni l'elaboració. Per tant, allò que en l'àmbit de la criança es conforma com manca de claredat i absència de demora, en l'espai grupal es construeix com aquesta segona idea o moment de la participació.

La promoció de la moralitat per davant de l'ètica esdevé, al nostre entendre, una amenaça sobre aquest desenvolupament autònom i ordenat des de fora per l'adult. De fet, hi ha una consideració que paga la pena plantejar a aquestes alçades: “La práctica del psicoanálisis durante treinta años me lleva a pensar que son las ideas ligadas a la organización de la educación moral las que vacían al individuo de su creatividad individual” (Winnicott, 1993a: 124). La creativitat personal a la que es refereix Winnicott té a veure amb unes condicions de desenvolupament procurades per l'adult, aquest ordre que permet plantejar un aprenentatge de l'autonomia. No obstant, l'educació moral va en la direcció oposada –fixa, sense marge per l'adaptació activa– a aquest aprenentatge de l'autonomia en la mesura que proporciona respostes tancades a problemes que necessiten interpretació i matisos.

Si enlloc de proclames moralistes que van en la línia de guanyar una posició privilegiada en l'àmbit

de l'educació en valors, els adults ens col·loquessim en una posició ètica que estigués radicada en escoltar el nostre propi desig i posar simultàniament ordre en el nostre entorn proper (fills i alumnes especialment inclosos), la criança tindria tot un altre aspecte, i també uns altres resultats. Els resultats terribles que veiem avui en moltes famílies –de vegades més que terribles, és a dir, fins i tot nefastos– ens han de fer repensar la manera com estem plantejant el procés de criança.

Una de les constants actuals ha esdevingut que els infants prenen el lloc de la decisió adulta en la mesura que els pares no els ordenen prou. Aquesta constant podria variar en el moment en que l'adult agafa les regnes per posar ordre, i aleshores pren la decisió clara de situar a l'infant en el lloc que li correspon. Hi ha una correspondència entre l'edat i les pautes que hem d'esperar que l'infant pugui complir: “La salud es madurez, madurez adecuada a la edad” (Winnicott, 2007: 140). L'adult –fent servir un símil esportiu– ha de marcar un terreny de joc, indicar què és dins del camp i què és fora del camp, així com també assenyalar què és permès i què no és permès fer en el joc. Aquesta és la consideració bàsica per poder fixar una espai de criança saludable, de manera anàloga a fixar un espai de joc esportiu reglat.

La tasca de la criança ve reglada per l'adult, i l'infant jugarà i respectarà les normes sempre i quan l'adult tingui cura d'aquest entorn. Si l'adult no se'n cuida, d'acomodar l'entorn de criança, no podem tenir cap mena d'esperança de que l'infant perseveri en el seu procés de creixement cap a la maduresa, i restarà com un individu infantilitzat. Si en canvi es preserva aquest orde adult, mica en mica esdevindrà un subjecte adult i responsable. Un altre aspecte important en relació a la criança és distingir l'ordre de l'obediència. Hem de tenir clar que l'ordre no podem identificar-lo amb l'obediència. De fet, en un sentit *resultadista* –terme certament propi de l'argot esportiu– l'obediència pot donar els seus fruits: “La obediencia genera recompensas inmediatas, y es sumamente fácil que los adultos la confundan con crecimiento” (Winnicott, 1993a: 133). Ara bé, són resultats que no podem confondre amb el creixement saludable de l'infant. Per tant, encara que els adults hem de tenir cura que es compleixin les normes (com així mateix faria l'àrbitre en un partit), no podem jugar-ho tot al fet que els infants obeeixin. Hi hauria d'haver, des del punt de vista psicodinàmic, un diàleg amb la Llei psicològica. Els infants han de seguir, més que no obeir, les normes. I fruit de seguir-les, d'entendre-les i fer-les seves, els infants podran esdevenir autònoms de manera progressiva.

En un àmbit tècnic-esportiu, si les normes de joc i les normes que l'entrenador afegeix pel joc de l'equip les planteja de manera clara, aquest aspecte permetrà als jugadors poder arribar a desenvolupar un joc vistós i promoure, mentre juguen, la seva autonomia. Anem a veure ara quina altra dimensió està tocant l'autonomia, i serveix per entendre millor el projecte d'autonomia adreçat als infants i al seu desenvolupament segons una mirada constructivista.

4.3 Sobre el concepte de miniaturització (i novament l'autonomia)

Hem fet al·lusió a la idea d'autonomia i ens hem referit, també, al fet que l'infant se li doni un tracte que el porti a creure, a imaginar la seva pròpia omnipotència. Hi ha infants que amb mesos de vida se li atorga un poder que, és clar, no saben com manegar. La sensació d'omnipotència està contraposada, en termes tant teòrics com pràctics, a la demora. Aquesta és una de les lliçons bàsiques de la psicoanàlisi. Per tant, un infant al qual no se l'educa en els ritmes, l'espera i la demora, és un infant al qual se li alimenta la sensació d'omnipotència. Considerar-se omnipotent comporta creure que se li satisfarà tot allò que demani. Aquest camí cal que tinguem clar que no duu a un indret agradable, bonic. Insistent en aquestes coordenades, el que s'està construint i incentivant és un ambient que no reconeix prou l'existència d'un principi de realitat que, com explicava Freud, tempera el principi de plaer.

És condició de salut mental el poder esperar, i per saber esperar no tenim una altra manera d'aprendre-ho que esperant. Els intervals de demora ajuden a l'infant a viure d'acord a un ordre clar, en el qual la son i l'alimentació són els elements cabdals, i que cal que estiguin perllongadament plantejats pels

adults. Aquest principi de realitat té un lligam directe amb la capacitat dels pares i/o cuidadors de dir que no a determinats impulsos de l'infant: “Vemos, pues, que aquí se inicia la segunda etapa, cuando en vez de decirle que «No» al mundo en derredor, la madre se lo dice al niño. Se ha dicho que esto equivale a introducir el principio de realidad, pero no importa cómo se lo llame” (Winnicott, 1993b: 49). Per tant, els adults poden donar als infants un entorn ordenat, amb ritmes clars i temps de demora. O bé poden donar-li tot allò que vulgui a l'infant, en el moment que ho vulgui, alimentant així la seva sensació d'omnipotència.

Al costat d'aquestes dues possibilitats de criança, recollim ara el concepte de miniaturització que apareix en l'obra de Scott:

“Esta lógica de maquetar y de miniaturizar característica de las formas de orden oficial es, en mi opinión, significativa. El mundo real es desordenado e incluso peligroso. La humanidad tiene una larga historia en la que se miniaturizan cosas como una forma de juego, de control y de manipulación. Esta tendencia puede observarse en juguetes de todo tipo: soldaditos de plomo, tanques, camiones, coches, barcos y aviones de guerra, casa de muñecas, trenes eléctricos y similares. Este tipo de juguetes se presentan perfectamente al admirable propósito de dejarnos jugar con representaciones cuando el objeto real es inaccesible, o peligroso, o ambas cosas. Sin embargo, la miniaturización es sobre todo un juego de mayores, también de presidentes y de generales. Cuando sus intentos de transformar un mundo recalcitrante e intratable quedan frustrados, las élites suelen sentir la tentación de retirarse a las miniaturas, algunas de ellas bastante ostentosas. El efecto que tiene esta retirada es el de crear pequeños espacios utópicos y autosuficientes donde, tal vez, se pueda hacer casi realidad la deseada perfección. Las reproducciones a tamaño reducido de pueblos y ciudades, las colonias militares, los proyectos de exhibición y las granjas experimentales les ofrecen a los políticos, administradores y especialistas la oportunidad de crear un terreno experimental definido con exactitud donde se ha minimizado el número de incógnitas y de variables anómalas o impredecibles. El caso que más limita, donde se maximiza el control pero donde el impacto sobre el mundo exterior queda minimizado, es el del museo o del del parque temático.” (Scott, 2013: 76-77)

Aquest concepte de miniaturització serà clau tenir-lo present quan entrem a analitzar en profunditat en el Capítol 2 el discurs que s'articula en el minibàsquet. El minibàsquet, com d'altres manifestacions en l'ampli ventall de l'esport infantil, presenten uns trets particulars. Aquests trets ens ajuden a entendre en quin marc es situen als infants i, per tant, de quin peu calcen els adults que volen guiar-los pel món. Pensem que cal posar l'accent en la fixació d'aquesta idea de miniaturització en el discurs adult. Centrar-nos en ella ens donarà una bona guia per entendre fenòmens que succeeixen en l'òrbita del món infantil.

Miniaturitzar, prenent com a punt de partida el text que acabem de citar, correspon a la idea de voler compondre un entorn ideal, a mode d'un món en miniatura, que reuneixi uns trets particulars que el portin cap a una imatge de perfecció. El cert és que l'aïllament d'aquest entorn ideal respecte la resta del món és una de les característiques que fa sospitosa qualsevulla d'aquestes propostes. Tant sospitosa com pot resultar, a ulls de l'espectador a mesura que avança el metratge del film, la pel·lícula *El show de Truman* (Peter Weir, 1998, EUA), un excel·lent exemple de miniaturització.

Al nostre entendre, les condicions pròpies del món infantil no estan al marge de la resta de condicions pròpies de la vida en el món, malgrat de vegades es vulgui presentar el món infantil com al marge de la resta de la societat. En ocasions es pren la via de tractar de condensar en una proposta formativa trets diferents al món que coneixem, tractant d'aïllar la proposta que fem de totes les constants que formen el món. La forma del parc temàtic és ben explícita: es busca reunir una sèrie d'elements que són coneguts per existir a fora del parc temàtic. No obstant, en l'acció d'aïllar el parc temàtic de la resta d'indrets del món, es cau en el parany de la miniaturització. La proposta del parc temàtic és precisament la via de la miniaturització, la vida de plantejar un entorn ideal o utòpic en el qual es busca forjar una nova condició vital. Una crítica del parc temàtic i del procés de criança la trobem en

un controvertit escrit de títol *Normas para el parque humano* (Sloterdijk, 2000).

Ara bé, per crear quelcom de nou cal prendre com a punt de partida allò existent. Si es trenquen els lligams amb el context de la vida, allò que es construeix és artificios, fictici. Per tant la miniaturització, a l'allunyar-se d'allò existent, trenca els lligams amb la vida. Per tant, allò que es presenta són elements inconnexos, sense un context veritable en el sentit que sigui quelcom que ha tingut una gènesi perllongada. Unes pedres d'una masia catalana del segle XIX són diferents, en molts aspectes, a les pedres d'una edificació que vol reproduir, avui, una construcció d'aquella època. En la relació de l'adult amb l'infant apareix la possibilitat de plantejar un entorn miniaturitzat, que com hem vist té un punt artificial. Un exemple d'aquesta relació impostada o fraudulenta la podem veure en el següent fragment quan s'apunta que cal proveir “a nuestros hijos un ejemplo, sin pretender ser mejores de lo que en realidad somos, no fraudulento, sino tolerablemente decente” (Winnicott, 1993a: 132).

Un altre exemple similar al parc temàtic o als soldats de plom als quals es refereix Scott, bé podria ser el del titellaire. La manera de fer d'un titellaire passa per poder reproduir, en un petit teatre, la vida que passa a fora. Encara que el titellaire cerca una expressió artística, i d'aquesta manera l'hem d'entendre, la qual cosa és una diferència amb l'esperit de miniaturitzar. Es cerca un sentit estètic de l'experiència de la miniatura, que serveix com un teatre del món.

Reprenquem de nou, doncs, la qüestió de miniaturitzar la infància. La infància és un temps en el qual els infants assagen la vida, i van prenent decisions que els portaran cap a la vida adulta. En aquest prendre decisions apareix l'autonomia de l'infant, que podem dir que té com a punt d'inici quan comença a plorar. Aquest camí cap a l'autonomia no el podem llegir en termes absoluts, sinó relatius. Per parlar de manera més acurada, hem de referir-nos a una autonomia relativa, o bé independència relativa: “La madurez del individuo implica un movimiento hacia la independencia, pero la independencia no existe” (Winnicott, 1994: 27).

Podem prendre com expressions fins a un cert punt sinònimes la idea d'autonomia i la idea d'independència. L'autonomia o independència de l'infant té diferents dimensions, encara que en una definició de la mateixa ens podem referir als següents aspectes:

“Lo importante es que esa persona siente que *está viviendo su propia vida* y asumiendo la responsabilidad de sus actos y omisiones y es capaz de atribuirse el mérito cuando triunfa y la culpa cuando fracasa. Una manera de expresarlo es decir que el individuo ha pasado de la dependencia a la independencia o a la autonomía.” (Winnicott, 1994: 34)

En ocasions es pren l'autonomia com aquell element d'iniciativa pròpia de la persona. Si bé és cert que la iniciativa és una condició important de l'autonomia, la iniciativa no sempre té per què estar encaminada cap a la salut. Un infant pot presentar “iniciativa”, i que aquest impuls estigui lligat amb l'exigència de la satisfacció immediata dels seus impulsos. La impulsivitat és precisament aquell impuls de l'infant que no entén de raonament reflexiu ni de pausa. L'infant passa a l'acció sense elaborar una resposta, i per tant no tota iniciativa que expressa l'infant és bona *per se*.

En aquest sentit, podem veure en aquesta manca d'elaboració per part dels infants una explicació diagnòstica per l'augment en el nombre de diagnòstics de trastorns de diferents tipus, com ara el TDAH (o Trastorn per Dèficit d'Atenció, amb o sense Hiperactivitat). Per una visió crítica d'aquest diagnòstic i la seva construcció social, entre d'altres hi ha aquests treballs (Stiglitz, 2006; Tendlarz, 2006; Pérez Álvarez, 2018). Tal com assenyala la psicoanalista argentina Silvia Elena Tendlarz: “La proliferación contemporánea de un diagnóstico que conlleva el uso necesario de medicación psicofarmacológica, es la expresión de una medicalización de la educación y una transformación de la concepción acerca de en qué consiste educar y qué es un niño” (2006: 80). De fet, en ocasions una resposta motriu pot esdevenir una resposta no elaborada d'un conflicte. Per tant, pot no haver-hi gens ni mica d'elaboració en alguns comportaments que s'estenguin com “iniciativa”, i encara i així pensar

que tota “iniciativa” és bona.

Per tant, un cop fet aquest incís clínic i diagnòstic, paga la pena dir que hauríem d'entendre que no tota “iniciativa” infantil és necessàriament bona, més encara si entenem que hi ha infants –també adults– que no són capaços d'acceptar la demora en la satisfacció dels seus impulsos. Quan no s'accepta la demora, no es dona el temps per l'elaboració i, per tant, pel pensament. La impulsivitat no pot entendre's, com tampoc cap altra resposta compulsiva, com una adaptació funcionalment saludable.

Un exemple respecte que les iniciatives del nen no sempre són bones pot ser la situació en la qual un nen petit fica els dits en un endoll, o busca ficar-los allà. Certament, aquest és un comportament molt perillós i que cal evitar. Si bé es tracta d'una iniciativa, d'un pas donat pel nen, resultaria una idiotesa animar al nen a persistir en aquest mateix comportament pel que es valori positivament “que el nen tingui iniciativa”. Per tant, no tota iniciativa serveix al propòsit emmarcat en la idea de “tenir iniciativa”: queda per demostrar quins comportaments tenen un lligam positiu amb el desenvolupament de l'autonomia de l'infant.

Tornem ara sobre el tema de l'assemblea com a instància, com institució per resoldre conflictes, tal com havíem vist amb anterioritat. Una manera d'entendre aquests espais assemblearis emblemàtics en els quals en ocasions es dipositen totes les esperances d'un futur diferent és, segons el nostre entendre, el propi concepte de miniaturització que ja hem abordat en les pàgines anteriors. Anem a treure l'aigua clara de la moda assembleària.

L'assemblea dins d'una aula de primària pot esdevenir una miniatura pels adults d'allò que els agradaria que fos el funcionament ideal de la societat, amb tots els condicionants que ja hem esmentat. Quan els adults plantegen una solució miniaturitzada, seguint la terminologia que brinda Scott, podem adonar-nos que hi ha una intenció de manipulació de cert àmbit de la realitat. En el cas de les fórmules assembleàries, i encara que es digui que es vol “obtenir” allò que sorgeixi dels participants, sovint els adults volen obtenir segons quina resposta, segons quin resultat⁵.

Pensem que, havent vist el que hem vist fins ara, el treball de la tesi apunta tentativament al fet que no podem garantir les bondats ni de la iniciativa de l'infant (en el pla individual) ni de l'assemblea (en el pla col·lectiu). En funció de quina manera es plantegi tant un aspecte com l'altre, el resultat pot ser francament diferent. Les condicions pròpies d'un plantejament envers l'autonomia de l'infant pot tenir com a resultat situacions ben diferenciades, i no necessàriament alguna que afavoreixi un desenvolupament saludable. Ara bé, segons quina concepció que tinguem del camí envers l'autonomia, o bé segons quins usos de l'assemblea, certament podem treure-li profit per ajudar al camí de la persona envers la salut.

Com a contrapunt a parlar a la lleugera de les fórmules assembleàries, podem prendre aquesta definició detallada: “Aprender la democracia significa, primero, que la persona tiene que hacer algo por sí misma en lugar de que la muevan pasivamente fuerzas impuestas. Segundo, aprender democracia significa establecer ciertos gustos y desagradados, es decir, algunas valencias, valores e ideologías. Tercero, aprender democracia significa conocer ciertas técnicas, tales como la decisión en grupo” (Lewin, 1988: 82). Al nostre entendre, la principal crítica que podem plantejar a algunes de les propostes actuals de plantejar entorns assemblearis als centres educatius és que toquen

⁵ En una conversa personal, la psicòloga Marcela Hernando va referir-se a cert ús que es fa de la concepció de dinàmica grupal o dinàmica de grups. Enlloc del seu significat primigeni de poder copsar el funcionament del grup, la seva dinàmica, en nombroses ocasions ens trobem que els professionals que nomenen la “dinàmica grupal” el que fan és proposar quelcom *no per veure què passa en el grup, sinó per que passi determinada situació en el grup*. Una reflexió anàloga es podria fer respecte a les propostes assembleàries i el que els adults busquen en elles, lligant-ho amb la idea de miniaturització. L'assemblea seria la miniaturització de la vida en societat dins dels règims democràtics.

discretament la tercera accepció, mentre passen totalment de puntetes del les dues primeres accepcions.

4.4 Envers una definició de jugar i de joc

Hem vist a les pàgines anteriors d'allò que estaven carregades algunes expressions pròpies del minibàsquet. Hem vist expressions que arrelen en el discurs reglamentari, com ara aquesta confusió entre participar i jugar. També hem abordat d'altres nocions que tenen a veure amb com entenem la participació infantil en l'esport, com ara la relació entre rol actiu i rol passiu, o entre activitat i passivitat. Finalment també hem al·ludit a les qüestions properes a l'autonomia, la independència, tot plantejant la relació amb les altres categories prèviament analitzades. Hem convingut que el camí envers l'autonomia passava per *la participació activa de l'infant en l'activitat*, expressió sobre la qual ja hem introduït algunes consideracions. També hem indicat com s'estableix una determinada visió de l'experiència en la categoria de miniaturització.

L'anàlisi de totes aquestes nocions ha servit per anar desvetllant, mica en mica, quin és el teló de fons del minibàsquet. Aquest teló de fons podríem dir que situa com un principi bàsic de la pedagogia esportiva lligada al reglament de minibàsquet federat català la idea de que per participar, cal que el jugador jugui en el partit. A diferència d'un primer moment de la participació, de la participació en el sentit que planteja Coubertin (“allò important és participar”), la idea que es referma de la participació és la idea que “allò important és jugar i no perdre”. Com ja hem indicat, aquest doble discurs ens convidava a preguntar-nos quines altres formes de participació hi ha a banda de jugar en la pista.

No obstant, també podem prendre la categoria joc com un altre punt de partida de la nostra anàlisi. Podem dir que dins del joc trobem diferents maneres de jugar. Hi ha un jugar propi de l'estar a dins la pista, com també hi ha un jugar propi de jugar des de la banqueta. Fins i tot podem parlar, per tal de seguir amb aquesta empresa d'anàlisi lingüística i filosòfica, d'un determinat jugar des de la graderia. No és anecdòtic que en futbol sentim a parlar del públic *com el dotzè jugador de l'equip*. En certa manera, i seguint aquesta expressió popular, podem afirmar que el públic també juga, i té certa influència en el joc. Bé podem recordar com en els temps de Josep Guardiola com entrenador del FC Barcelona, ell va fer algunes al·lusions davant els mitjans de comunicació sobre la importància que podia arribar a tenir per joc de l'equip que l'estadi estigués omplert d'aficionats animant a l'equip. Ell no ha estat l'únic ni el primer, tot i que encara avui es recorda com cridava a la participació de l'afició en determinats moments de la temporada.

Alguns jugadors poden, per tot això que hem comentat, estar jugant un partit sense jugar-lo malgrat estar a pista. I és que mentre d'altres jugadors juguen segons la lògica interna pròpia del joc, es dona el cas que hi ha jugadors que es posen a jugar a alguna altra cosa mentre la resta juguen al joc. Per exemple: en un partit de bàsquet por haver-hi determinats jugadors que no tinguin com a objectiu, com a propòsit jugar a bàsquet. No s'ajusten al bàsquet, s'ajusten a un altre joc: passen a jugar un joc que no és pròpiament el joc del bàsquet. No podem dir d'aquests que no volen jugar a bàsquet que no juguen gens ni mica. Juguen, encara que no juguen pròpiament al joc estipulat. Juguen, en tot cas, a un altre joc mentre la resta de persones juguen a bàsquet. Per tant, cal que tinguem clar que potser no estiguin jugant a bàsquet, i encara i així estaran jugant a algun joc pensant que, fent el que fan, estan jugant a bàsquet (encara que no ho estiguin fent). Trobem, per tant, una intenció lúdica que, encara que no es correspongui amb la lògica interna del bàsquet, es tracta inequívocament de jugar a algun joc.

Partint d'aquesta descripció de la realitat (jugadors que dins del joc poden estar jugant a una altra cosa), no podem dir que aquests jugadors que juguen en un partit de bàsquet sense jugar a bàsquet no persegueixin alguns objectius o intencions amb el seu joc. Allò que hem de tenir present, en tot cas, és que el seu impuls lúdic no lliga amb la lògica pròpia del bàsquet, i que defugir aquesta lògica pot arribar a generar un conflicte al voltant de quin és el propòsit del joc que estan jugant.

Bé sabem que tota activitat té algun tipus d'objectiu, de finalitat. En tot cas, el que passa amb aquests jugadors és que juguen a un altre joc diferent al que juguen la resta, i assumeixen altres objectius que no aquells que formen part de la codificació pròpia del joc que es volia jugar. Es compleix amb exactitud mil·limètrica la màxima que diu dels jugadors: “They accept rules so that they can play a game, and they accept these rules so that they can play this game”⁶ (Suits, 2005: 45). Aquests jugadors que juguen en un partit de bàsquet sense jugar a bàsquet tindran, com un tret propi de la seva aproximació al joc, el no acceptar les regles pròpies del bàsquet. En tot cas, ells es cenyiran a d'altres tipus de normes, encara que les del bàsquet poden ser relativament poc importants en la seva manera de jugar. Diferents objectius mentre juguen impliquen diferents normes que respectar.

Aleshores en la pràctica esportiva veiem diferents aproximacions a la noció de jugar. Un jugador pot complir amb les condicions del jugar que planteja aquella activitat motriu, mentre que un altre jugador al qual també veiem fent l'activitat potser no té la intenció de jugar el joc (o bé l'esport) de manera reglamentària. Aquest desafiament implica que s'arribarà a un punt en que aquell que jugui allunyant-se de la lògica pròpia del joc que es juga acabarà quedant a fora de la pròpia pràctica. I aquest quedar-se fora resultarà en:

- que no obtindrà un resultat satisfactori de la pràctica, al no perseguir els mateixos objectius que la resta de participants;
- que algú entre els altres participants el convidi a abandonar l'activitat per així deixar-los jugar a la resta segons allò que està establert i pactat d'antuvi.

Hem parlat del temps de demora com un temps d'elaboració personal. Sense demora, amb la satisfacció immediata dels impulsos, no hi ha temps per l'elaboració. El subjecte no podrà reflexionar ni elaborar un pensament propi si a cada moment s'estan satisfent els seus impulsos. És gràcies a certa dosi de frustració que l'infant pot donar-se temps per pensar. En introduir la pausa o l'espera per la satisfacció que implica la demora, és com entra i es construeix el raonament dins del seu ésser inicialment –al néixer– purament biològic. La cultura, la tradició i el llegat de la raó entra en el nen gràcies a la demora, doncs és amb la demora que se li dona un temps i un espai a la reflexió, al pensament.

El temps de joc pot tenir aquesta funció d'aparèixer en el desenvolupament de l'infant com un element d'elaboració. I és que en el joc, qui juga està satisfent un impuls lúdic al mateix temps que es situa a si mateix dins la tasca. La tasca encomanada esdevé lligada a determinat horitzó: en els jocs calen fer segons quines coses, segons quines accions o gestos. D'aquesta manera podem entendre el raonament següent: “Para dominar lo que está afuera es preciso *hacer cosas*, no sólo pensar o desear, y *hacer cosas lleva tiempo*. Jugar es hacer” (Winnicott, 1979: 64, cursiva en l'original). Jugar segons Winnicott és un fer-ho seguint unes característiques o condicions particulars. Un fer que en fer-se indica que hi ha un temps per assolir segons quines fites o objectius i, per tant, això estableix un ritme en el qual l'obtenció de gratificacions no és una qüestió immediata.

Per tant, queda clar que cal una certa dedicació, esforç i atenció per tal d'aconseguir assolir un objectiu d'un joc. Això mateix ens pot servir com a guió per tal d'entendre que pot ser viure una vida amb sentit, amb consciència. La vida amb sentit o amb consciència l'entendem com una vida en la qual allò que fem ens porta a ocupar-nos de segons quines tasques. Aquest ocupar-se no és una acció rutinària, sinó que apareix una intenció clara d'esdevenir autors d'allò que fem. Parafrasejant el text que hem citat de Winnicott, es tracta de responsabilitzar-nos i fer-nos càrrec tant dels nostres triomfs com dels nostres fracassos. Una altra manera de dir-ho seria utilitzant el terme autoria.

⁶ “Els [els jugadors] accepten les regles per així poder jugar un joc, i accepten aquelles regles per així poder jugar aquell joc” (traducció pròpia).

Seguint aquest raonament a partir de la responsabilitat, el fer-se càrrec i l'autoria, podem dir que un infant pot esdevenir autor –precisament el camí envers una autonomia o independència relativa– gràcies a que un adult o un grup d'adults (pares, professors, entrenadors...) s'autoritzen com a referent clar i inequívoc pels infants. Quan els adults som capaços de posar de manera consistent alguns límits els quals no poden ser obviats pels infants, s'enceta aquest camí de l'autoria de l'infant envers l'adulthood. Recordem, doncs, que auto-nomos vol dir "el que es posa la seva pròpia llei".

Un adult que esdevé autor d'un ambient propici pel desenvolupament autònom dels infants obtindrà, com a producte, com la seva obra, un infant que s'aproximi a ser autor de si mateix. I ell o ella mateixa podrà considerar-se, fruit de la seva obra, com productor. Aquest procés de maduració de l'infant, és clar, és un procés de cocció lenta. Fer les coses de manera ràpida, i sense entendre que existeix un temps d'elaboració, implica desautoritzar-nos (els adults), i això és precisament el que podem veure en molts trets de l'educació actual. Els pares s'afanyen a buscar solucions miraculoses i immediates per a qüestions de desenvolupament que es van forjant per un degoteig de decisions preses durant anys, fins i tot abans del naixement dels infants. No podem esperar l'èxit a partir de solucions miraculoses.

Avui en dia es vol anar de pressa –massa de pressa– en una qüestió, l'educació, a la que cal permetre que es desenvolupi en el temps. Un temps, de fet, marcat pels ritmes en la satisfacció d'impulsos, una satisfacció que en ocasions caldrà demorar. Uns impulsos que, al cap i a la fi, cal educar per tal que no esdevinguem esclaus seus. Uns temps que han d'estar ordenats pels adults i en els quals cap incloure la demora en la satisfacció dels impulsos. Encara que la demora no és l'objectiu, sinó que el que cal plantejar-nos com educadors –bé sigui en la criança dels fills o en qualsevol altra activitat educativa– és que donem un espai als infants en els que els permetem perseguir el seu desig i arribar a satisfer-lo. Ara bé, per satisfer-lo de manera saludable, això ens diu Freud, la persona haurà d'arribar a la satisfacció ajustant-se i vivint d'acord al principi de realitat⁷.

Pensem que cal concebre quin abordatge volem fer a aquelles qüestions que són cabdals pel desenvolupament infantil. La psicoanàlisi, és clar, ens podrà servir –i molt– per plantejar aquest abordatge. Una de les qüestions era fer una crítica a l'actitud adulta quan pretén miniaturitzar. Això resultava especialment rellevant tenint en compte la presumpció de fer de l'esport infantil quelcom d'aïllat de la resta del món, i per tant al marge de les contradiccions i urgències pròpies del món que estem forjant entre tots nosaltres. A més a més també trobem la familiaritat entre el mot 'miniaturitzar' que al·ludia Scott, i la pròpia terminologia amb la qual estem treballant: minibàsquet, minihandbol, minivoleibol, etc. Una altra qüestió d'especial rellevància serà mirar la idea, en certa manera emparentada amb la miniaturització, d'arribar dins un funcionament mecànic a determinades solucions.

4.5 Amb la maquinària no n'hi ha prou

El lema d'aquest apartat ens duu cap a la reflexió següent: no hi ha remeis màgics, ni receptes miraculoses, ni solucions instantànies per encarar correctament el desenvolupament infantil que ha de dur la persona cap a una condició autònoma (o cada cop més autònoma). No hi ha, doncs, panacees. Resulta pertinent recollir una reflexió sobre la idea d'obtindre un resultat segur, immediat:

“Bien decía Emerson en su ensayo *El hombre reformador* que resulta estúpido esperar ningún cambio auténtico o permanente de cualquier programa social que fuese incapaz de regenerar o convertir –se trata de términos religiosos para un fenómeno psicológico común– a las personas que habrán de diseñarlo y llevarlo a cabo.

Sería tan fácil, este asunto de transformar el mundo, si solo fuera cuestión de crear la maquinaria necesaria.” (Mumford, 2013: 235)

⁷ Agraïxo a la psicòloga Marcela Hernando haver-me fet aquest aclariment (la demora no és l'objectiu a assolir) en una conversa personal el 12 de juny de 2020.

Podem veure en el rerefons filosòfic d'aquesta aproximació màquina al món i al seu funcionament una idea sobre la qual ja hem parlat: l'omnipotència. Bé sigui una energia còsmica, un ésser diví o una màquina creada per l'home, en tots tres casos apareix la qüestió d'un ésser o entitat omnipotent, bé sigui la naturalesa (o el cosmos), una divinitat o la pròpia Humanitat, segons sigui el cas. També podem dir que s'albira encara una altra possibilitat, i és que qui pugui guiar a la Humanitat siguin els robots i la Intel·ligència Artificial, com apareix en alguns discursos transhumanistes i posthumanistes.

Pensar que una màquina pot resoldre segons quins problemes és pensar des de l'omnipotència, i no veure amb suficient claredat que hi ha processos en els quals els infants i també els adults han d'entretenir-se si és que volen aconseguir segons quin tipus de resultats. Si el resultat esperat de la “màquina” minibàsquet és l'aprenentatge del bàsquet, amb l'excepció que ja hem expressat de la importància relativa d'allò tècnic respecte el desenvolupament moral i social del jugador, no podem caure en el parany d'introduir o tenir en compte tan sols una variable. En els darrers temps la variable del temps de joc assegurat ha estat adoptada com a condició suficient –convé dir, també, que potser fins i tot omnipotent– per l'aprenentatge. Com ja hem comentat en les pàgines anteriors, cal emocionar-se per poder aprendre i, per tant, conformar una experiència formativa. Amb disposar de temps de joc assegurat no n'hi ha prou per garantir un aprenentatge reeixit.

Aquesta crítica a la concepció màquina també la podem dur, simultàniament, cap a l'elogi de l'artesania. Enfront unes solucions enllaunades i previstes en una màquina o en un funcionament de tipus màquina, podem enfrontar una dimensió artesanal del treball i de la creació humana. Una concepció que per altra banda recorda molt a l'impuls lúdic com el descriu Winnicott (1979, 2007). En un treball digne d'estima sobre la riquesa de l'experiència de l'artesà, el sociòleg Richard Sennett ens ofereix algunes reflexions ben escaients: “Deberíamos sospechar de las pretensiones de talento innato, no entrenado. «Podría escribir una buena novela sólo con tener tiempo suficiente» o «sólo con poder concentrarme», es en general una fantasía narcisista. Por el contrario, volver una y otra vez a la acción permite la autocrítica” (2009: 53).

Quan hem parlat d'elaboració en el temps de la demora de la satisfacció de desigs (car i que durant la demora d'aquesta satisfacció no sigui l'únic moment per l'elaboració, encara que aquests moments de demora faciliten aquesta elaboració⁸), no hem fet servir el terme autocrítica. Arribats a aquest punt i de la mà de Sennett, resulta pertinent traçar un lligam entre elaboració, pensament i autocrítica. Un infant al qual se li satisfan de manera continua tots els seus desigs és més fàcilment aliè a l'elaboració i, per tant, també a l'autocrítica. No rebre allò que espera rebre immediatament no tindrà gens ni mica a veure, en el raonament de l'infant o de l'adolescent, amb la seva maldestre aproximació a la frustració (i els enormes errors acumulats pels adults que l'envolten), sinó a allò que els altres no han fet. I bé sabem que en el moment d'expressar una queixa apareix el rastre d'allò que un mateix no està fent⁹.

Abandonar o deixar de costat la concepció màquina no implica gens ni mica depreciar la tècnica. La tècnica no és un atribut exclusiu de la creació industrial mitjançant màquines. Qualsevol creació humana, bé sigui artística o d'una altra mena, i fins i tot el joc infantil tal com l'hem vist, contempla elements tècnics. Les habilitats esportives són descrites en bona part de la literatura especialitzada com tècnica esportiva, i poden ser elements ensenyats de manera màquina o no. Aleshores no per això, per parlar i bellugar-nos en termes tècnics i així mateix enfrontar-nos a una concepció màquina,

⁸ Agraïxo a la psicòloga Marcela Hernando haver-me fet aquesta puntualització en una conversa personal el 12 de juny de 2020.

⁹ Aquesta podria ser una aproximació a la definició de queixa a partir d'una conversa personal amb la psicòloga Marcela Hernando: *quan una persona es queixa, això indica que aquella persona està deixant de fer quelcom*. Una altra manera d'expressar-ho seria: la queixa indica que aquella persona que es queixa s'està deixant d'ocupar d'alguna tasca o activitat.

hem de depreciar la tècnica, el seu aprenentatge, els seus fruits. La tècnica és la base de la creació humana, i no veure-la així suposarà malbaratar un patrimoni valuósíssim. En aquest sentit ho expressa Sennett: “Algunos creyeron que la manera más radical de oponerse a la máquina era dar la espalda a la modernidad. Este gesto romántico tuvo la virtud del heroísmo, pero condenó al artesano, que no pudo evitar convertirse en víctima de la máquina” (2009: 182). L'adult ha de conrear la seva tècnica per aproximar-se amb èxit a les seves obres, i l'infant aprèn la tècnica bàsicament a través del joc.

Certament, desprestigiar la tècnica no resulta una bona solució per reconèixer la importància, la centralitat de l'elaboració dels diferents productes personals en el desenvolupament infantil. La tècnica té un lloc primordial en el desenvolupament d'habilitats, i aquest lloc no es redueix a les limitacions que imposa una visió maquinica i miniaturitzadora com la que hem descrit en les pàgines anteriors. La tècnica és la base de la creació humana, i això és molt important de reconèixer-ho.

Al mateix temps, no podem negar l'evidència dels temps moderns: “La técnica tiene mala reputación; se le suele atribuir insensibilidad. Pero no es así como la ven las personas de manos muy bien adiestradas. Para ellas, la técnica está íntimamente ligada a la expresión” (Sennett, 2009: 185). Per tant, quan parlem de tècnica estem davant tant de qüestions que tenen a veure amb elements creatius i plens d'elaboració, com també d'elements que creixen al costat de la concepció maquinica. Depèn de quin tipus de tècnica sobre la que estiguem parlant, estarem enfront una determinada visió o bé una altra.

Pensem que és oportú fer un breu esment a la idea de tecnociència, doncs és una idea que opera en la nostra concepció de la realitat: “En ese mundo de la producción científica masiva ya no existen figuras de grandes pensadores o científicos, sino grupos de científicos industrialmente organizados, y de aquí se deriva un problema” (Bermejo, 2009: 27). Tenim un determinat escenari social on el paper de la tècnica i la tecnologia és molt influent. La tècnica des del punt de vista maquinic, i no des del punt de vista artesà, pensem que forma part d'aquest univers propi de la tecnociència.

Un exemple de la crítica a la tècnica en el camp de l'ensenyament està en la mala premsa que ha conreat la lliçó magistral. La lliçó magistral com moment d'instrucció de l'alumne ha sofert els atacs d'una legió d'innovadors, o “innovacionistes” (Luri, 2019), i sobre les conseqüències d'aquesta brutal ofensiva ens fa reflexionar el següent fragment:

“A pesar de que la nueva pedagogía supuestamente quiere favorecer a los alumnos con problemas, cae en una contradicción porque los alumnos con problemas son los que más necesitan una instrucción explícita. ¿Por qué entonces se critica al profesor que da clase en lugar de dejar que los alumnos se dediquen a trabajar individualmente o en grupo? La nueva pedagogía enfatiza la colaboración entre compañeros pero, en realidad, los alumnos aprenden más vocabulario escuchando a los profesores que tienen un vocabulario más preciso que los compañeros. Si se quiere ayudar a los niños y jóvenes de bajo nivel cultural, se debería aumentar el número de clases en las que el profesor explica el contenido que hay que aprender. Además, los adultos dan mejor retroalimentación que otros jóvenes. Otra observación similar es que los niños de clase media asisten a otros tipos de clases y actividades durante su ocio, mientras que los niños socialmente más necesitados pasan más tiempo jugando. Si el propósito es favorecer a los niños de clase trabajadora, ¿por qué se introduce más juego en la escuela en lugar de poner más clases y más contenido?” (Enkvist, 2014: 77)

L'ensenyament és una situació de transmissió de coneixements (Hirsch, 2012; Luri, 2012, 2020; Royo, 2016). En aquesta situació, diferents actors actuen dins d'una interacció de caire pedagògic. Tradicionalment l'adult, bé sigui el professor o una altra figura anàloga, ha establert un discurs sobre allò que els alumnes havien de conèixer, aprendre i dominar. L'aprenentatge aleshores es perfilava d'acord a un feix de coneixements que l'adult posava a disposició dels infants. Les fórmules de caire assembleari no necessàriament estaran renyides amb aquesta transmissió de coneixements entre

adults i infants. No obstant això, en ocasions apareix una determinada reacció al·lèrgica a que s'estableixi determinat discurs educatiu en el qual d'adult esdevingui una autoritat pedagògica. I això comporta, per tant, negar obertament la dimensió de l'adult com autor i transmissor. En fer-ho, també es nega la possibilitat als infants que, en el seu camí envers l'autonomia, puguin esdevenir ells mateixos autors dels seus productes.

Aquesta negació de l'adult com autor repercuteix en l'infant segons el raonament següent. No es tracta, no obstant, d'una qüestió d'imitació o modelatge: l'adult és autor, l'infant es fixa en l'adult i copia. Del que estem parlant és del següent: l'adult que s'autoritza a marcar un camí, a fixar unes pautes, estableix quin és el camp de joc. L'infant s'enfronta a unes normes de joc, a uns límits fixats per l'adult. Aquests límits són en part triats per l'adult, i és el que conforma l'enquadrament. En part aquests límits també tenen a veure amb aspectes culturals que van més enllà de l'adult. El desig de l'adult es veu en el tipus de tauler de joc que posa a disposició dels infants en la partida de la seva educació. Els límits i els sabers que l'adult posa en joc són els que s'identifiquen amb els seus interessos, amb els seus desigs. I en articular aquesta visió interessada –en el sentit de moblada pels seus interessos– de l'adult, és l'espai on l'ensenyament actuat per l'adult i l'aprenentatge viscut per l'infant poden trobar-se.

Quan l'adult esbossa el seu enquadrament, i és autor d'aquest i no un reproductor mecànic de les seves normes de treball (o enquadrament), aleshores l'infant trobarà un cert espai, una certa acomodació dins dels límits establerts per l'adult. Dins d'aquestes límits l'infant podrà anar construint allò que conforma la seva autoria. Aquest marge per a l'autoconstrucció apareix a mesura que l'infant madura, i corre en paral·lel a seguir les regularitats marcades per l'adult. És en el procés de respectar aquests normes i de crear dins del marc que aquelles normes componen que l'infant podrà anar desenvolupament la seva autonomia. Ara bé, quan l'adult no és autor dels seus productes, difícilment podrà proposar les condicions necessàries per que sorgeixi un infant que sigui autor dels seus productes. L'adult que menteix quan fixa unes normes que no es fa seves estarà plantant la llavor de la malfiança, la inestabilitat d'un entorn pedagògicament pobrament arreglat.

L'adult com autor ha de donar el pas endavant, i decidit a delimitar què és permès i què no ho està, fixar certes normes de joc. Aquesta és bàsicament la qüestió sobre la qual pivota la cria dels infants: tenir pares (o uns altres adults que facin de pares) que esdevinguin figures ordenadores de l'experiència dels infants. Si els pares no són capaços d'ordenar o, més concretament, si enlloc de proposar un ordre clar proposen un ordre confús, l'experiència de l'infant serà també confusa. Sense claredat, s'imposa la confusió. I en la confusió no podem reconèixer els límits. I sense límits, no hi ha un espai –un camp de joc– en el que poder crear, és a dir, jugar apassionadament.

La creativitat ha sigut objecte de culte pedagògic. Un dels efectes perversos d'aquest gir idolàtric ha estat acusar als professors de no estar tenint prou cura del desenvolupament de la creativitat dels alumnes: “Si analizamos los discursos de diferentes gurús educativos de las últimas décadas, todos parecen converger en la afirmación de que los profesores son cómplices de un sistema escolar diseñado para acabar con la curiosidad natural de los niños, con su espontáneo amor al saber y, sobre todo, con su creatividad” (Luri, 2020: 53). Ara bé, si ens cenyim a la idea que acabem de presentar que crear és jugar apassionadament, bé podem entendre que per a què la creativitat de la persona trobi en seu espai d'expressió, els professors i entrenadors hem de proposar un joc que puguin jugar apassionadament. En emocionar-se jugant, els jugadors –també els alumnes a classe– podran arribar a crear.

Tornem, no obstant, als límits. La qüestió dels límits és precisament la que permet la creativitat de les persones. Quan algú altre, o un mateix, imposa segons quines normes o límits, hi ha coses que estaran permeses i d'altres que estaran prohibides. Davant aquesta situació, l'aproximació saludable que queda és mirar de crear quelcom de propi i genuí dins de les normes, no fora d'elles. Les normes o límits fixats pels pares o adults fixen l'espai dins del qual es pot crear quelcom propi. Sense aquestes normes

(aquests límits que esdevenen, així mateix, un continent) no hi ha opció per a una creació pròpia (un contingut que un mateix crea, proposa).

En aquest punt és important analitzar les categories de continent i contingut segons el psicoanalista britànic Wilfred Bion. Al·ludint al concepte de continent segons Bion: “La noción de continente estaba dirigida a describir ese espacio del pensar y de comunicación entre madre y bebé, analizante y analista o entre dos personas cualesquiera, en los momentos en los que se encuentran en una relación íntima. En ese sentido, sería un término descriptivo concerniente a la matriz de las relaciones humanas” (Bauleo, 1997: 77). La proposta d'un continent permet que en concreti un determinat contingut: aquesta és doncs la relació que podem apuntar que existeix entre continent i contingut d'acord a Bion. El primer pas, en termes de vincle educatiu, seria la proposta de límits. Aquests límits funcionen a mode de continent dins del qual l'individu pot crear el seu propi producte, o contingut. Dins del límits o enquadrament de la criança, de l'aula escolar o de l'entrenament esportiu, cadascun dels participants poden arribar a crear continguts determinats.

El següent pas, un cop estan creades unes condicions estructurals per tal de construir quelcom dins, és que dintre d'aquests marges es construeixi quelcom. Aquest seria, doncs, el contingut. En aquest sentit, podem prendre com a sinònims els termes de contingut, o continguts, i coneixements. La davallada en la importància dels coneixements o sabers –que també han rebut al llarg del temps la denominació de continguts– en les situacions d'ensenyament ens dona senyals sobre la disminució de l'autoritat pedagògica. Continent (la dimensió del professor com autoritat) i contingut (els coneixements, els sabers, la tradició) són dimensions estretament lligades quan pensem en termes de teoria de l'educació.

Assagem a continuació un raonament incorporant aquestes dues nocions, la de continent i la de contingut, per discernir algunes de les coses que trobem en el mapa educatiu actual. El treball per projectes o l'educació en valors són determinats tipus de continents o, ens atreviríem a dir, gairebé contenidors. Quan la mirada dels educadors es fixa tan sols en dissenyar i imposar una pedagogia instrumental basada en els continents/contenidors del treball per projectes, o bé de l'educació en valors, es perd de vista la relació que s'estableix entre continent i contingut. Si el que es subratlla tothora són els continents que els educadors hem de fer servir, se'ns parla ininterrompudament de la metodologia de treball i gairebé gens dels continguts (els coneixements, els sabers), acabem per confeir una pedagogia coixa. Si bé pensem que ens hauríem de repenjar tant en la pota dels continents que hem triat com en la pota dels continguts, les noves modes educacionals perden de vista completament aquest necessari equilibri.

Hi ha una interessant reflexió sobre com ens podríem escapar d'aquesta mirada pedagògica centrada exclusivament en unes determinades fórmules de continent que desemboquen, per alguns, en la mala educació: “Porque de una enseñanza desnortada y sin verdaderas exigencias, igualada a la baja, horra de contenidos, donde todos pasan y todo vale, lo único que se puede obtener, y efectivamente se ha obtenido, es una mala educación. Y ese logro sí está bien a la vista nada más cruzar las puertas de la mayor parte de los centros docentes. Por ahí, por la didáctica de los comportamientos, podrían empezar la recuperación de las humanidades” (Salvador, 2004: 84).

L'autoritat pedagògica té múltiples vessants, com bé sigui la del mestratge en certs coneixements, així com també l'actuació disciplinària, funció prototípica de l'adult al costat de la funció de la transmissió dels coneixements, de la tradició. Quan no hi ha un gruix de coneixements establerts que podem transmetre, i en la mesura que es posa el focus en aspectes de caire bàsicament procedimental, es renuncia al tipus de transmissió de coneixements que s'estipulava com eix primordial de l'ensenyament fins fa unes poques dècades. Aquesta renúncia no és un fet aïllat, sinó que forma part d'una progressiva retirada del vincle d'un adult clar de la vida dels infants.

Parlem d'una retirada sobre el que alguns autors han parlat abastament (Dubet, 2006; Narodowski, 2016). En aquest gest de retirada, els adults cada cop estableixen menys un ordre en la vida dels infants. En deixar de fer-ho, generen un espai de confusió en el qual no hi ha un ordre clar. O per dir-ho d'una altra manera: l'ordre té a veure en aquests casos amb la confusió. És, per tant, un ordre confús el que impera en aquests vincles en els quals no hi ha prou claredat en la transmissió de coneixements i en l'actuació disciplinària. Coneixements que ja no tenen rellevància, adults que renuncien a fixar un ordre clar, un ambient en el qual s'estableix la confusió com a tret primordial: dins d'aquest ambient les relacions formatives prenen un to el resultat del qual són infants que no acaben d'ocupar, d'emmotllar-se al lloc d'infants.

Aquest infant que no acaba d'ocupar el rol que li correspon –aclariment: l'adult no li fa ocupar– és l'altra cara de la moneda d'un adult que renuncia, o que com a mínim fa nombroses concessions, a ocupar el seu lloc d'adult en la interacció amb infants. No és gens estrany que els adults posin el crit al cel sobre certs comportaments gens edificants dels infants. Ara bé, molt poques vegades s'acaba reconeixent que un infant que no ocupa degudament el seu lloc d'infant dins de la societat és el resultat d'una munió de persones, concretament una munió d'adults, que no estan complint amb les seves corresponents atribucions. Els pares en primer i més important lloc.

Enfront aquest entorn caòtic, pensem que convé fixar un ordre en el qual poder operar per tal que es pugui donar un entorn pedagògic. La pedagogia pot convenir fixar, dins del temps escolar o bé en un altre context formatiu, un espai en el qual poder establir una sèrie de constants. Aquestes constants les podem associar, fins a cert punt, amb el concepte de continent al qual ens hem referit. També amb la idea o concepte d'enquadrament. Les constants que es repeteixen en un entorn terapèutic són la proposta de vincle que proposa el professional de la salut amb el pacient o usuari, i és el que es coneix com enquadrament. L'enquadrament, no obstant, també pot dissenyar-se per un entorn pedagògic, i no tan sols en l'àmbit de la salut.

4.6 La mal criança dels fills/es a partir de l'anàlisi del concepte de sobreprotecció

La mal criança és un tema recurrent en parlar del paper dels pares en el desenvolupament dels fills. Aquest debat es superposa, fins a cert punt, amb la idea de la sobreprotecció. Encara que en cert moment ens vam avenir a fer servir el terme sobreprotecció (Valenciano, 2015d), ara ens sembla més adient parlar de senzillament en termes de mal criança. I si desaconsellem l'ús del terme sobreprotecció és per un motiu principal: mentre que sobreprotecció indica un “excés de”, mal criança ens apunta a un camí desviat del que seria la bona criança, la criança saludable. Anem a explicar-ho una mica més en detall per argumentar aquesta decisió de canvi terminològic.

La sobreprotecció és un terme que es fa servir de manera col·loquial per referir-se a una actitud, un vincle de criança familiar (i també en d'altres reialmes pedagògics) en el qual els adults encapsulen l'infant, deixant-lo en un espai massa llunyà a la realitat social en la que viu. Una manera de dir-ho seria que *els adults posen l'infant dins una bombolla*. S'acosta molt a la descripció de l'aïllament al qual es sotmet alguns infants, com per exemple aquells alumnes que se'ls lliura de fer front amb segons quines situacions:

“Des de que Nathaniel Branden va publicar *La psicologia de l'autoestima* (1969), la frustració va passar a ser l'enemic pedagògic que calia abatere. Se la considerava responsable d'un bon nombre de fracassos del nen. El llapis vermell de les correccions es va convertir en un flagell. El mestre havia de procurar que cap alumne es frustrés per culpa del seus desencerts. La responsabilitat principal del mestre va passar a ser l'autoafirmació de l'alumne. Però els alumnes saben molt bé la diferència que hi ha entre un elogi guanyat i un de caritatiu. L'elogi indiscriminat no té res de positiu i aviat perd tota credibilitat.” (Luri, 2012: 80)

Aquest elogi indiscriminat –o bé l'absència total de crítica, de correcció, fins i tot d'escarment– alimenta una sensació de falsa potència. En el millor dels casos, els infants s'acaben donant compte

de que s'inflen els seus egos, i que la seva vàlua personal es construeix més enllà de les bases existents a partir d'una pràctica instituïda de lloar-los injustificadament. No obstant, hi ha casos en els quals els infants no s'arriben a adonar dels recursos artificiosos en els quals es fonamenta, per fer servir el llenguatge del propi Branden, la seva autoestima. En aquests casos els infants acaben topant amb una realitat que ha estat sistemàticament esborrada del seu horitzó, generant una inadaptació notòria al món que els rodeja.

Posem un altre exemple. Pensem el cas del fill d'una parella amb molts diners i una situació socialment distingida. Una família que, posem el cas, viu en una urbanització tancada i vigilada. Aquest infant experimenta una realitat social exclusiva, i per això mateix estranya al món i tots els seus racons. Viu tant arraconat de la resta del món que el seu petit racó no resulta gens ni mica una porció representativa del món tal com és. Aquesta exclusivitat, és clar, li dona més seguretat que en un altre indret de la ciutat, seguretat en el sentit d'absència de perills visibles. Encara que hem de dir que hi ha altres perills ben a la vora, com una possibilitat franca i inequívoca d'inadaptació a tot allò que s'allunyi de les condicions d'hivernacle que li proposen els seus pares. Pensem que no es té prou en compte l'aïllament respecte la resta de la societat, i les conseqüències que això pot generar en l'infant, especialment en el seu desenvolupament emocional. Aquesta forma de viure es podria associar a la sobreprotecció, i de seguida sorgiria la idea d'un "excés de protecció".

Ara bé: realment es planteja massa protecció? La resposta, al nostre entendre, apunta en una altra direcció ben diferent. No hi hauria un excés de cel en la protecció, ni un grau de protecció excessiva. Més aviat, estem davant d'un cas en que no s'estaria donant a l'infant la protecció que necessita, és a dir, un ajustament raonable de l'entorn familiar i social al seu moment maduratiu. Per tant, aquests pares que han triat viure en una urbanització molt exclusiva no s'haurien passat de frenada, per dir-ho vulgarment i gràfica. El mal que li pot fer aquesta sobreprotecció no és una qüestió de massa protecció, és més aviat una altra consideració la que hauríem de plantejar-nos.

Al nostre entendre, parlant amb propietat aquests pares no li estan oferint el tipus de protecció que entenem com "protecció". Un espai físic, psicològic, simbòlic en el qual poder-se desenvolupar fins arribar a incorporar-se com un adult responsable, per tant de manera saludable, a la societat. Els pares ofereixen quelcom al fill que no és protecció per a ell, i per tant no es tracta d'una qüestió de quantitat sinó d'estar-li plantejant un vincle que no és de protecció. Aquest tipus de vincle normalment retolat com "sobreprotecció" considerem que no planteja les condicions en les quals l'infant pot créixer i ser atès amb cura. Per tant, l'absència de la protecció dins de les relacions titllades de sobreprotectores és notòria, i amagada sovint davant el rètol que hem descartat.

El corol·lari de situacions susceptibles d'afegir-les al carro de la sobreprotecció és ben divers, i no ens les acabariem. Malgrat això, paga la pena referir-se'n a algunes que citem a continuació:

"Más allá del ámbito del deporte infantil, encontramos medidas sobreprotectoras del tipo: la alimentación *a petición* del niño; no llevar a los bebés a la guardería *para que no enfermen*; tardar en quitarles el pañal o el chupete; llevarlos en su carro [cochecito] aunque tengan 3 o 4 años *para que no se cansen*; darles complementos alimentarios si no comen lo que se les sirve en el plato; la *trampa* de hacerles sus deberes. Incluso podríamos hablar de un exceso de vacunas. Son ejemplos diversos –que no voy a entrar a comentar en detalle– que nos dan una imagen global, creo que bastante clara, sobre este ambiente sobreprotector al que aludo." (Valenciano, 2015b: 46)

Tot i que hàgim presentat aquest corol·lari i l'hàgim vinculat a la sobreprotecció, paga la pena afegir que a més a més el terme sobreprotecció no ens ajuda a entendre prou bé el mecanisme lesiu que vol identificar. En la mesura que puguem estar d'acord que allò que vol anomenar el terme sobreprotecció al·ludeix a la idea d'una concepció errònia i patològica de la criança, serà aconsellable parlar en d'altres termes. Plantegem, com ja havíem avançat, prendre el terme mal criança enlloc del terme sobreprotecció. De fet, el que volem subratllar és que en els casos que apareixen com escenes de

sobreprotecció, de fet no s'està protegint l'infant en el sentit de tenir cura del seu desenvolupament emocional. En tant que en l'expressió "sobreprotecció" s'amaga subreptíciament la consideració que és "massa" la protecció brindada a l'infant, i que aleshores el problema és de falta de mesura, se'ns convida a entendre-ho de manera errònia.

Sobreprotegir no al·ludeix, sent curiosos amb la realitat a la qual es refereix, un error de mesura, de massa ànsia de protegir. Més aviat ens referim a una situació en la qual uns pares que no estan protegint. És per això que, entenent la criança com una relació de protecció, quan l'adult no protegeix s'està malcriant més que no sobreprotegint. La criança saludable es diferencia de la mal criança en diferents aspectes. Un dels més notoris és la qüestió de la demora de la satisfacció dels impulsos, de la qual ja hem parlat i sobre la que tornarem en el moment que ens posem a comentar les bases teòriques de la psicoanàlisi.

Posem ara una nova mostra del seny pedagògic associat a la necessitat de frustrar, de castrar simbòlicament l'infant: "He defendido públicamente, medio en broma medio en serio, la necesidad de ampliar los derechos de los niños para incluir el derecho a vivir en la realidad, el derecho a ser frustrado, el derecho a aprender a postergar la satisfacción del deseo" (Luri, 2014: 156). Sense significar-se obertament a favor de la psicoanàlisi, el seny educatiu de Luri encamina el seu projecte educatiu en la direcció marcada, almenys en alguns aspectes del seu discurs "conservador" (Luri, 2019), pels termes i mesures plantejades en la psicoanàlisi¹⁰.

No obstant aquesta sintonia amb alguns aspectes que la psicoanàlisi defensa i estableix com canònics del desenvolupament emocional saludable, el mateix Luri parteix d'aquesta categoria la qual ja hem recomanat deixar en desús: "Si la sobreprotección impide a nuestros hijos tomar riegos, también les impide asumir las consecuencias de sus actos libres. Deben vivir aventura para poder vivir una vida plena. Deben tomar riesgos" (2014: 160). Ara bé, si enlloc de sobreprotecció col·loquem mal criança, la descripció que fa aquest autor ens resulta del tot congruent amb la construcció que sobre el terme mal criança entrem fent. I certament ens permet entrar també en diàleg amb el discurs de Winnicott, que també té una visió interessant sobre la mal criança:

"La adaptación tardía recibe el nombre de «mal crianza», y se critica a quienes malcrían a un niño. Además, dado que esta adaptación, activa a las necesidades llega demasiado tarde, los niños no pueden aprovecharla adecuadamente o bien precisan excesivamente de ella y durante un largo período. Así, la persona que está en condiciones de proporcionarla puede encontrarse en una situación muy difícil, porque el niño desarrolla a veces una dependencia que resulta difícil superar." (2006: 40-41)

En opinió de Winnicott, certa estimulació per part de l'adult pot arribar més tard de quan convindria que se li presenti a nivell maduratiu. Aquest és un dels trets que aquest autor identifica amb la mal criança, i nosaltres estem d'acord amb aquesta descripció inicial. L'infant requereix que se'l vagi confrontant amb el món, i que els adults al seu voltant tinguin cura d'ell en sintonia amb el seu procés maduratiu. Fer-ho massa tard pot significar, certament, un grau considerable de dependència quan el que li caldria desenvolupar a l'infant és la seva autonomia, la seva independència.

Tornem a l'exemple de l'infant, o posats el cas ja un adolescent, que viu amb els seus pares en una urbanització exclusiva, allunyada de la realitat diversa –i moltes vegades conflictiva– d'una gran ciutat. Aquest adolescent estarà físicament segur, fins a cert punt, allunyat de diferents riscos i perills que poden existir en d'altres indrets de la ciutat. No obstant, aquesta seguretat no es correspon amb que els pares tinguin cura del seu desenvolupament emocional. Que la urbanització sigui segura i barri el pas a les classe humils (que es vinculen en l'ideari de les elits amb els criminals i els

¹⁰ Per una visió més acurada de la psicoanàlisi en diàleg amb els sabers pedagògics, trobem interessant anomenar els treballs de Lajonquière (2000a, 2000b, 2009).

delinqüents), que estigui custodiada per seguretat privada i per murs, no és sinònim que els pares li estiguin donant l'adequada protecció al seu fill. Pot ser que fins i tot no l'estiguin oferint gens ni mica de protecció en la seva criança com a menor.

La bona criança, malgrat inevitablement té a veure amb la seguretat física dels infants, no és en cap cas una qüestió d'aïllament respecte la societat en el seu conjunt i la seva diversitat, sinó més aviat és una qüestió referida al paper dels adults. Els adults som mitjancers entre el món íntim de la família i el món social de la cultura, de la societat. És per això que l'analogia entre el fill i un vaixell pot resultar aclaridora respecte l'assumpte que tenim entre mans: “Tu hijo es como un barco. Donde más seguros están es en el puerto, sin ninguna duda. Tan seguros como tu hijo en casa. El problema es que ni los barcos están hechos para permanecer en el puerto, ni los hijos para no salir de casa” (Luri, 2014: 160).

Un cop dit això, hem de tenir clar que en els temps actuals podem trobar una confusió recurrent. Els pares i mares plantegen aquest “marxar de port”, fent servir el símil de Luri, en un moment en el qual encara l'infant no assolit l'autonomia necessària per fer-se càrrec de les seves decisions. Per tant, convé distingir entre decidir gairebé com adult, i deixar decidir algú el qual no està preparat ni li correspon decidir segons què. Podem un exemple: l'infant expressa que no vol seguir segons quina norma. Si bé la resposta podria ser “aquesta és la norma i l'has de seguir”, alguns adults han passat massa fàcilment d'aquesta posició a plantejar-se si claudicar en les normes, és a dir, en els criteris que prèviament han establert.

És important tenir en compte que una norma adulta plantejada a un infant és quelcom important. Primer per l'ordre que li (im)posa a l'infant i, simultàniament i en segon lloc, per l'autoria que dibuixa en el propi adult. És precisament en aquest punt que hem de plantejar-nos: *per què l'adult arriba a canviar la norma que abans havia fixat?* Quan l'infant parla des de la queixa o des de la rebequeria, podem posar la mà al foc que si l'adult reconsidera la norma, aquest procés de reconsideració no serà fruit d'una reflexió adulta que revisa la norma. De fet, el que obertament es planteja en casos com el que acabem d'esmentar és que l'infant és ja prou savi. Aquesta saviesa natural que ens recorda a Rousseau i el mite del bon salvatge dibuixa la possibilitat que sigui aquell el criteri que pugui guiar la manera d'actuar dins de la família.

Una altra manera de dir-ho seria: aparentment es trasllada el centre de decisió del rol adult responsable i reflexiu a un rol infantil irresponsable i impulsiu. Ara bé... per què diem aparentment? Doncs per què hem de tenir clar que l'adult sempre està decidint. L'adult decideix fins i tot quan sembla que sigui l'infant qui ho fa en el seu lloc¹¹. De fet, quan l'infant “decideix” s'ha de partir d'una situació prèvia i que no podem esquivar: que és l'adult responsable que està decidint deixar segons quines decisions en mans dels infants. No per aquesta maniobra l'adult deixa, aleshores, de ser responsable: segueix havent de respondre pels infants. I encara diríem més: ha de respondre d'ells o elles, si són els seus pares, mentre siguin menors d'edat. Fins i tot quan l'adult decideix seguir les indicacions i els impulsos infantils –tant els dels infants com els seus propis com adult, ja que els adults també tenim impulsos infantils que entren en joc–, ell o ella està decidint també. En resum: els infants no decideixen, sinó que som els adults que decidim seguir segons quins camins. Fins i tot l'autoritat adulta més desdibuixada estarà sent una autoritat pels infants, encara que la norma en aquests casos sigui la confusió i no la claredat. I és la *confusió en la que s'instal·la el vincl*, i és la *confusió el que duu cap a la patologia*.

Al nostre entendre, aquesta renúncia de l'adult que hem assenyalat, aquesta renúncia a seguir el seu projecte de criança, és el pas en fals que opera en un cert gruix de situacions actuals de criança. Com si fos una minúcia, sembla plantejat en tot moment com una concessió minúscula i sense cap mena de rellevància pedagògica. No obstant, nosaltres l'entendem com allò que ens dona indicis de ser: un

¹¹ D'acord a una conversa personal amb la psicòloga Marcela Hernando.

pas en fals, un pas que ens acosta a la patologia. Renunciar a tenir veu pròpia en la criança dels propis fills, en la formació dels estudiants, o en l'entrenament dels jugadors (totes tres són operacions anàlogues) resulta un error clamorós, per molt que alguns ho passin per alt. És per això que convé recordar sempre: “Dejar al niño crecer a su aire sólo pone de manifiesto que no creemos en el valor de lo que le podemos enseñar” (Luri, 2014: 34). Els primers que ens hem de creure allò que expliquem som els pares, les mares, els professors, els entrenadors. Si no ens creiem allò que expliquem, estem certament abocats al món sense adults que està reflectit en un llibre amb un eloqüent títol: *Un mundo sin adultos: Familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores* (Narodowski, 2016).

Aquesta desaparició de l'autoritat determina el resultat dels processos de criança, dels processos formatius escolars, i també de l'entrenament esportiu. El paper de l'adult dins la família, a l'escola o l'esport pivota al voltant de la credibilitat que tingui l'adult sobre la tasca que se li planta al davant. I segurament res sigui tant important com reconèixer que no podem caure en el parany de seguir el camí d'escoltar-nos els impulsos infantils. De fet, com bé assenyala Luri, l'aparició de l'ètica es situa en el marge que introduïm entre desig i acció: “Pero la ética es posible porque gracias a la distancia que podemos introducir entre el deseo y la acción, podemos entender que el «yo quiero esto» o el «a mi me gusta eso» no significa necesariamente ni «esto es justo» ni «esto es bueno»” (2013: 131). Només afegiríem que enlloc de desig preferim parlar d'impuls, en la mesura que reservem el terme desig –proper a l'argot psicoanalític– per referir-nos a aquells projectes que els subjectes definim des d'una decisió conscient, responsable i madura.

Des de la psicologia farem un últim apunt en aquest apartat. Aquest salt entre l'impuls orgànic i la decisió conscient també es pot descriure com el pas de la sensibilitat orgànica a la sensibilitat de relació: “La sensibilidad de relación debe conquistar su dominio sobre la sensibilidad orgánica. En cualquier lugar en que se instale, sólo lo logrará apagando, con imágenes en relación con el mundo exterior, las reacciones locales aptas para suscitar y propagar la sensibilidad íntima” (Wallon, 1975: 74). Aquest autor, amb arrel psicoanalítica, ens mostra aquest camí de la construcció ètica a la qual es referia, en un altre registre encara que en sintonia ideològica, Gregorio Luri.

Les constants pròpies de la criança, l'educació escolar o l'entrenament esportiu, que tenen una funció anàloga a l'enquadrament terapèutic ben forjat, no sempre són presentades d'una manera suficientment clara. Quan aquestes constants no són prou clares, podem convenir que es podrien arribar a dibuixar millor amb l'ajuda de certes tradicions de pensament. En els següents apartats prendrem com a elements fonamentals per a futures orientacions pedagògiques del minibàsquet algunes tradicions del segle XX, com ara la psicoanàlisi i la cibernètica.

5 Aportacions de la cibernètica a la comprensió del món infantil

5.1 Història i fonaments de la cibernètica

La cibernètica és una corrent de pensament en la qual s'incorporen diferents aspectes de la informació, la comunicació i l'organització del sistema vius i mecànics per tal de conèixer el funcionament d'aquests sistemes. L'aspecte autorreferencial sobre el funcionament és, dins de la cibernètica, un dels aspectes primordials d'aquest marc teòric. La teoria cibernètica es desenvolupa a mitjans de segle XX, especialment durant les dècades que van de 1940 fins a 1970. Aquest desenvolupament resultarà estretament lligat amb l'evolució tècnica-militar de la Segona Guerra Mundial, i els esforços de tots dos bàndols en l'enfrontament bèl·lic per tal desxifrar les comunicacions codificades que es transmetien, entre d'altres mitjans, per radiofreqüència. Un seguit de matemàtics, enginyers i d'altres científics van posar el seus coneixements al servei de poder guanyar la Segona Guerra Mundial. Aquest va ser un dels condicionants històrics de l'explosió de la cibernètica.

Si no ens centrem en els orígens històrics de la cibernètica i el moment bèl·lic, una de les finalitats

pròpies de la cibernètica és una qüestió lligada a l'epistemologia, concretament al coneixement del funcionament de sistemes, siguin aquestes del tipus que siguin. Seguint aquesta idea recollim la següent cita: “La comprensión de la conducta humana requiere siempre circuitos totales. Esto es la cibernética: el recorrido completo que describe y explica” (Wainstein, 2006: 34). No es tracta només de conèixer el funcionament a un nivell descriptiu. A partir d'aquest coneixement sobre el funcionament dels sistemes es planteja la possibilitat de poder arribar a dominar l'entorn que ens envolta als humans:

“El objetivo de *dominar* la realidad exige esfuerzos de más alcance. Para ello la realidad debe ser ante todo observada, es decir, el hombre debe llegar a conocer algo del estado de ella y de las posibilidades de modificarla, lo que supone un mínimo de *conocimiento científico*. Esto vale con independencia de si la realidad observada que el hombre trata de dominar es la *externa*, a saber, su entorno real, o la *interna*, a saber, su propia constitución psíquica y psicofísica.” (Frank i Meder, 1976: 11)

Aquesta descripció del focus sobre el qual s'enfoquen els esforços de la investigació cibernètica ens aporta una indicació rellevant al respecte. La cibernètica, com ja hem dit, aborda el funcionament dels sistemes i, depenent del punt de vista que prenem, pot significar que parlem d'un sistema o organisme amb entitat individual, o bé un sistema que integra, connecta diferents unitats o entitats. Un cop hem vist que es tracta d'una elecció pròpia d'aquell que observa decidir posar la mirada bé sobre un aspecte més ampli, o bé sobre un aspecte més restringit, també hem d'entendre que, tenint en compte les fronteres d'allò que investiguem, es pot enfocar la cibernètica des de la idea del funcionament intern o bé extern.

Per exemple: un entorn urbà (un barri) o un entorn natural (una reserva o parc nacional) pot estudiar-se des de la perspectiva cibernètica; un entorn individual (un ésser humà) pot estudiar-se des de la perspectiva cibernètica, també. Tots ells són exemples de sistemes els quals podem interpretar d'acord a una mirada cibernètica. Així mateix, i ja que la relació amb l'entorn és un aspecte bàsic de la cibernètica, tant en el primer cas –l'entorn urbà o natural– com en el segon –un individu– haurem d'atendre a les relacions de cadascun dels sistemes amb el sistema més ampli que els engloba. La cibernètica apunta a l'estudi d'un sistema particular amb lligams amb el sistema més ampli.

Alguns autors cabdals de la cibernètica són els matemàtics Norbert Wiener i John von Neumann, l'antropòleg Gregory Bateson, així com també el psiquiatra i enginyer William Ross Ashby, i el neuròleg Warren McCulloch. Un altre autor que convindria tenir present és Heinz von Foerster, al qual l'antropòloga Margaret Mead –primera esposa de Gregory Bateson– li va demanar que escrivís el “llibre definitiu” de la cibernètica (Poerksen, 2002: 75). Farem menció expressa de les idees d'alguns d'aquests autors que he esmentat, encara que el propòsit de l'apartat sigui fer una mirada general al *sistema* d'idees –mai millor dit– que es conforma dins del pensament cibernètic.

Un aspecte important que aclarir sobre la cibernètica és la seva dimensió bàsicament de metodologia, d'instrument per acostar-nos a la realitat i al coneixement del món. Certament, la cibernètica és novadora quan sorgeix a mitjans del segle XX, car i que, per ser curiosos amb la història de les idees, molts dels seus plantejaments sorgeixen d'antuvi:

“Cybernetics is a way of thinking, not a collection of facts. Thinking involves concepts: forming them and relating them to each other. Some of the concepts that characterize cybernetics have been about for a long time, implicitly or explicitly. Self-regulation and control, autonomy and communication, for example, are certainly not new in ordinary language, but they did not figure as central terms in any science.”¹² (Glaserfeld, 1992)

¹² “La cibernètica és una manera de pensar, no una col·lecció de fets. Pensar involucra conceptes: formar-los i relacionar-los uns amb els altres. Alguns dels conceptes que caracteritzen la cibernètica han estat presents per un llarg temps, ja sigui de manera implícita o explícita. L'autorregulació i el control, l'autonomia i la comunicació, per exemple, certament no

Segons Ernst von Glasersfeld, no és tan sols quins termes, idees i assumptes abordarà la cibernètica que la farà especial, única. El que aporta la cibernètica, segons aquest autor, és que posa en el centre d'una disciplina que ens ajuda a conèixer el món d'acord a uns termes particulars que, dispersos, havien aparegut en d'altres aproximacions científiques prèvies. Com hem dit, en termes històrics podem situar el sorgiment de la cibernètica a les acaballes de la dècada de 1940:

“Cybernetics arose when the notions of self-regulation, autonomy, and hierarchies of organization and functioning inside organisms were analyzed theoretically, that is, logically, mathematically, and conceptually. The results of these analyses have turned out to be applicable in more than one branch of science.

Cybernetics, thus, is metadisciplinary, which is different from interdisciplinary, in that it distils and clarifies notions and conceptual patterns that open new pathways of understanding in a great many areas of experience. The investigation of self-regulation, autonomy, and hierarchical arrangements led to the crystallization of concepts such as circular causality, feedback, equilibrium, adaptation, control, and, most important perhaps, the concepts of function, system, and model.”¹³
(Glasersfeld, 1992)

La descripció de von Glasersfeld ens acosta a un moment cabdal del pensament del segle XX. Arran de les anomenades Conferències Macy, celebrades entre els anys 1946 i 1953, un grup d'investigadors i investigadores de moltes i diverses disciplines es van reunir periòdicament durant aquests anys, i van compartir els seus coneixements respecte diferents disciplines. Les Conferències Macy prenen aquest nom per ser acollides per la Macy Foundation. Aquest va ser un dels nexes de comunió més clars entre els autors abans mencionats, cabdals tots ells en el desenvolupament de la cibernètica, i d'altres als quals no hem mencionat tot i que conformen diferents fites del pensament durant del segle XX.

Ashby publicà l'any 1957 el llibre *Introducción a la cibernética* (Ashby, 1977). En un dels passatges d'aquest llibre, Ashby farà una constatació fins a cert punt provocativa: “Ningún sistema biológico ha sido estudiado aún en toda su complejidad; y según todas las posibilidades no será factible hacerlo antes de bastante tiempo” (Ashby, 1977: 145). Aleshores, d'acord a Ashby la cibernètica obre el camí com a un coneixement del món mai abans vist. Per tant, més que donar-nos el coneixement definitiu ja empaquetat, la cibernètica ajuda a obrir portes al reconeixement de les pautes de funcionament de l'entorn, ja sigui a nivell més micro o bé macro, en el que ens movem. Ara bé, no podem situar només en aquests autors (Ashby, Bateson, von Neumann, McCulloch, Wiener, von Foerster i alguns altres) la gènesi de les idees de la cibernètica, doncs com ja hem vist, les idees que acull la cibernètica com disciplina estaven presents en el pensament científic previ, encara que força escampades.

És així que podem citar, com un exemple, aquest fragment: “El autor [Lotka] abogó por una concepción organísmica en biología que hiciera hincapié en la consideración del organismo como un todo o sistema y viese el objetivo principal de las ciencias biológicas en el descubrimiento de los principios de organización a sus diversos niveles” (Bertalanffy, 2006: 35). Així mateix, fruit d'una

són nous en el llenguatge ordinari, però no figuraven com a termes centrals en cap ciència” (traducció pròpia).

¹³ La cibernètica va sorgir [amb els treballs publicats, per separat, per Wiener i per Shannon l'any 1948] quan les nocions d'autorregulació, d'autonomia i les jerarquies d'organització i funcionament dins dels organismes van ser analitzades teòricament, és a dir i com és lògic, matemàticament, i conceptualment. Els resultats d'aquestes anàlisis es va veure que eren aplicables en més d'una branca de la ciència.

La cibernètica, aleshores, és metadisciplinar, quelcom diferent d'interdisciplinar, doncs destil·la i clarifica nocions i patrons conceptuals que obren nous camins a la comprensió en moltes àrees de l'experiència.

La investigació de l'autorregulació, l'autonomia i els arranjaments jeràrquics van dur a la cristallització de conceptes com ara la causalitat circular, la retroalimentació, l'equilibri, l'adaptació, el control i, el més important potser, els conceptes de funció, sistema i model” (traducció pròpia).

mirada retrospectiva sobre diferents assumptes de la ciència prèvia, els autors que van encapçalar la cibernètica van fer confluïr una sèrie d'aspectes: “Wiener llevó los conceptos de cibernética, retroalimentación e información mucho más allá de los campos de la tecnología, y los generalizó en los dominios biológico y social. Es verdad que la cibernética no careció de precursores. El concepto de homeostasia debido a Cannon fue piedra angular en estas consideraciones” (von Bertalanffy, 2006: 39). Així, podem veure que segons von Bertalanffy, cal adreçar-se a autors com ara Lotka o Cannon per entendre els desenvolupaments propis de la cibernètica.

En la formulació que presenta von Bertalanffy, ell situa la cibernètica dins d'una corrent de pensament més amplia: la teoria dels sistemes. “La teoría de los sistemas es también frecuentemente identificada con la cibernética y la teoría del control. Esto es asimismo incorrecto. La cibernética, como teoría de los mecanismos de control en la tecnología y en la naturaleza, fundada en los conceptos de información y retroalimentación, no es sino parte de una teoría general de los sistemas; los sistemas cibernéticos son un caso especial –por importante que sea– de los sistemas que exhiben autorregulación” (Bertalanffy, 2006: 41). Aquesta, no obstant, és una discussió sobre la qual no entrarem a fons degut a que no volem traçar una frontera entre diferents disciplines, sinó més aviat donar una visió àmplia i general de la cibernètica per poder-la aplicar als assumptes educatius i esportius que volem tractar.

Una primera menció que volem fer és en l'àmbit de la pedagogia: “se puede hablar de la homeóstasis del hombre dentro de su entorno, amenazada por cualquier disfunción de la herramienta, y se puede definir la política como el proceso por el cual los hombres asumen la responsabilidad sobre esa homeóstasis” (Illich, 2012: 157). En aquest fragment podem veure la dimensió política del propi concepte d'homeòstasi que, traslladada a l'àmbit polític, ens interpel·la a pensar en la responsabilitat dels homes sobre el sistema i la desviació que pugui tenir sobre l'equilibri. Una segona menció té a veure amb l'esport, concretament l'entrenament en els esports d'equips. La concepció de l'entrenament esportiu també ha estat afectada per la tradició cibernètica, com ho podem veure en algunes aproximacions, com ara la de Seirul·lo (1995).

També sembla adient assenyalar com, anys més tard al sorgiment de la corrent de pensament cibernètica, es va concretar una altra corrent que beu de les fonts de la cibernètica. Es tracta de la teràpia sistèmica, la qual ha estat aplicada en diferents àmbits, sent la teràpia psicològica i especialment la teràpia familiar un dels seus principals camps. Destaquen en aquest àmbit diferents autors i autores, sent a Europa un dels referents l'anomenada Escola de Milà, que va estar dirigida per Mara Selvini Palazzoli.

Pel que fa a Catalunya, un autor va ser especialment actiu en la importació de les reflexions de la cibernètica a l'àmbit universitari. Es tracta d'Alexandre Sanvisens, pedagog que va encaminar la pedagogia cap a un gir cibernètic després d'una estada a les universitats d'EUA. Sanvisens va marcar els primers passos d'alguns acadèmics que encara avui treballen a la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona, com ara Conrad Vilanou i Torrano, José Luis Rodríguez Illera o Miquel Martínez Martín, entre d'altres. La seva visió de la cibernètica i com va posar-la en relació a la pedagogia ha deixat un rastre notori.

Pel que fa al nostre camp d'interès, trobem una menció als aspectes pedagògics i normatius que va plantejar el propi Sanvisens:

“El sentido personalista de la educación aflora aquí de modo patente, radical. Se trata de formar al hombre y, fundamentalmente, a la persona. La formación de la personalidad se convierte en el objeto primordial de la educación, al que se subordinan convenientemente otros objetivos accesorios, implicados en la trayectoria formal y real del proceso educativo. Formación de la personalidad para el desarrollo adecuado e íntegro de la misma.

De ahí que el estudio de los métodos educativos venga a cobrar en esta perspectiva un sentido profundo. La sistematización apropiada –abarcando aspectos antropológicos, psico-sociales, éticos, científico-generales, instructivos y normativos– de dichos métodos se hace sumamente difícil.” (1972: 152)

Sanvisens té una visió pedagògica que incorpora la cibernètica, doncs per a ell la formació de la personalitat s'explica a partir dels fonaments de la cibernètica. Tanmateix, la sistematització dels mètodes educatius necessita d'atendre diferents aspectes, un d'aquests és la vessant normativa. Coincidim amb Sanvisens en subratllar aquesta importància dels aspectes normatius en la pedagogia i concretament en la metodologia educativa, més encara si tenim en compte el títol de la tesi: “Reglamentació, educació i minibàsquet: un estudi històric i comparatiu”. Per nosaltres resulta indispensable analitzar aquesta vessant normativa, no tan sols per la banda reglamentària (les regles de joc), sinó també per la qüestió normativa que apareix en la vida social.

Podem dir que les seves reflexions des de la cibernètica estaven encaminades a entendre millor, entre d'altres qüestions educatives, els processos d'ensenyament i aprenentatge:

“Del magisterio universitario de Alexandre Sanvisens existen ciertas publicaciones novedosas. Él fue precursor de la aplicación del método sistémico-cibernético a las ciencias humanas en general y muy especialmente a la Pedagogía. La cibernética es, para Alexandre Sanvisens, como un elemento metodológico para formalizar una nueva manera de pensar y de hacer. Sanvisens no cibernetiza la realidad sino que demuestra que es la propia realidad la que se nos presenta como integradora y portadora de los fenómenos cibernéticos. Investigó sobre las posibilidades humanísticas de la cibernética, la humanización de la cibernética, y tiene el mérito de haber sido introdujo de la cibernética en España. Destaca la originalidad y la novedad que estas aportaciones suponen en la universidad española.” (Valls i Montserrat, 1998: 30-31)

Aquest és un breu esbós de la trajectòria de la cibernètica com a corrent de pensament que ha influenciat diferents disciplines. Tanmateix ens serveix de teló de fons per entendre el funcionament de multitud d'aspectes propis dels sistemes educatiu i esportiu, en la mesura que els observem des de la dimensió de sistema. Anem ara a reflexionar sobre una sèrie dels seus conceptes fonamentals, per tal de poder-los situar millor quan sigui pertinent introduir-los al llarg del treball de tesi.

5.2 Desenvolupament teòric i conceptes bàsics de la cibernètica

La cibernètica, tal com hem vist, aporta una mirada global a assumptes de diferents disciplines científiques que permeten fer una anàlisi detallada del funcionament de sistemes vius i mecànics. Aquesta connotació de globalitat esdevé, sense cap mena de dubte, un dels aspectes primordials de la cibernètica. La globalitat del funcionament és un dels elements que ens ajuden a entendre la revolució que va suposar: “La cibernética es una teoría de los sistemas de control basada en la comunicación (transferencia de información) entre sistema y medio circundante, y dentro del sistema, y en el control (retroalimentación) del funcionamiento del sistema en consideración al medio” (Bertalanffy, 2006: 45). Això va implicar, en el seu moment, dotar-se d'una epistemologia diferent per l'estudi de diferents fenòmens.

La comunicació establerta dins d'una xarxa de diversos elements és un dels aspectes cabdals del plantejament cibernètic, juntament amb la dimensió global i sistemàtica a la qual ens hem referit. Tot això suposa l'establiment d'un criteri determinat al voltant d'una sèrie de qüestions, com ara molt especialment la qüestió d'on situem les fronteres entre diferents ens o entitats. En traçar les fronteres entre ens, podem plantejar-nos quines lleis o principis serveixen per regular els fluxes informatius entre aquests ens, o entitats, diferents.

Una de les importants consideracions de la cibernètica és, doncs, el plantejament al voltant dels fluxos d'informació. No podem oblidar que al costat de la cibernètica hi ha hagut seriosos esforços

relacionats amb la psicologia cognitiva, per exemple, com ara la teoria del processament de la informació. Ara bé, en el cas de la cibernètica i la teoria dels sistemes preval la idea de que cada organisme resta obert a les influències del medi, i per tant a influenciar-lo: “Todo organismo viviente es ante todo un sistema abierto. Se mantiene en continua incorporación y eliminación de materia, constituyendo y demoliendo componentes, sin alcanzar, mientras la vida dure, un estado de equilibrio químico y termodinámico, sino manteniéndose en un estado llamado uniforme (*steady*) que difiere de aquél” (Bertalanffy, 2006: 67).

La regulació de la informació és una de les idees més substancials de la cibernètica. Fruit de l'atenció dipositada en el flux d'informacions dins d'un determinat context, un pas més en aquest procés d'investigació és conèixer la manera com un sistema regula el seu funcionament intern. Aquesta regulació té en compte una sèrie de variables, algunes de les quals tenen a veure amb l'estat intern, altres amb l'estat extern. Un dels mecanismes reguladors per excel·lència, que han conreat diferents estudis i reflexions, és l'homeòstat. Un dels exemples més notoris d'un homeòstat és el que funciona en un termòstat de la calefacció domèstica.

La funció de regulació d'un sistema serveix al propòsit de l'adaptació del propi sistema. Qualsevol sistema, en el seu afany de poder sobreviure –és a dir, funcionar dins d'uns paràmetres que l'ajudin a persistir– cal que fixi el que serà l'autorregulació. Un dels elements que es tindrà en compte serà el retorn informacional que permet ajustar el seu funcionament. Aquest retorn informacional rep el nom de *feedback*, o retroalimentació. En nombroses ocasions el sistema busquen realitzar petites variacions per tal de poder seguir relativament estables. És a dir, que els ajustos que autorregulen el seu funcionament fan variar paràmetres interns, car per aconseguir acostar-se a un punt d'equilibri. “Así, los sistemas vivos, manteniéndose en estado uniforme, logran evitar el aumento de entropía y hasta puede desarrollarse hacia estados de orden y organización crecientes” (Bertalanffy, 2006: 69).

Bateson il·lustra el que passa en un procés autocorrectiu: “Lo importante es que la autocorrección se produce dentro de la acción única de disparar. Mittelstaedt emplea el término «*realimentación*» para caracterizar a todo este género de métodos de perfeccionamiento de una acción adaptativa” (Bateson, 2002: 211). L'adaptació, com hem dit, és el propòsit de la retroalimentació o *feedback*. Cal que tinguem present que aquestes característiques de tipus autocorrectiu no només poden aplicar-se a entitats que entenem unitàries, amb fronteres i límits ben clars i establerts. Diferents organismes i fins i tot un hàbitat funcionen, així mateix, de manera autocorrectiva: “Ecosistemas como una playa marina o un bosque de secuoyas son sin duda autocorrectivos” (Bateson, 2002: 125). Per tant, l'autorregulació tant pot llegir-se en termes cel·lulars com a nivell d'un gran ecosistema. Això ens indica que també pot ser-nos útil la cibernètica per entendre el funcionament humà a nivell individual, així com també a nivell col·lectiu, social.

L'aplicació de les descobertes de la cibernètica en l'àmbit tecnològic és notori: “Los dispositivos de retroalimentación se emplean mucho en la tecnología moderna para estabilizar determinada acción, como en los termostatos o en los receptores de radio, o la dirección de acciones hacia determinada meta: las desviaciones se retroalimentan, como información, hasta que se alcanza la meta o blanco” (Bertalanffy, 2006: 71). Ara bé, aquestes aplicacions no tan sols arriben a l'àmbit tecnològic, sinó que afecta també les ciències socials i de l'educació.

5.3 Aspectes filosòfics de la cibernètica que podem incorporar a la reflexió dins de l'àmbit educatiu i esportiu

Un dels aspectes que hem comentat que aporta la mirada cibernètica és una determinada visió sobre la importància de la regulació. En l'àmbit de les ciències socials i del comportament, Sanvisens ens indica: “Es fomentará i, en el possible, se sistematizará educativamente el **sentit de regulació** de les pròpies persones i dels grups socials, amb criteris de conscienciació i d'alliberament, impulsant la humanització i la personalització, en benefici de les capacitats i de les esperances dels individus i,

també, de la convivència i del bé comú” (Sanvisens, 1998: 117-118, negreta en l'original). En termes informacionals, Bateson planteja quelcom en una línia de reflexió similar a la cita anterior del Professor Sanvisens: “Todo paso evolutivo es un agregado de información a un sistema ya existente” (Bateson, 2002: 32). Lligant ambdós aspectes, la informació que ajuda en l'evolució serveix en la mesura que ens ajuda a regular el funcionament.

Les idees pròpies de l'autorregulació són, de fet, anteriors al naixement de la cibernètica com disciplina a mitjans de la dècada de 1940. Ara bé, ja hem vist que és en la cibernètica on conflueixen els esforços per sistematitzar diferents aspectes relacionats amb la regulació i control dels sistemes. Trobem un exemple de l'empremta de la idea de regulació en la idea d'educació pròpia de les *Public Schools* britàniques, les quals estaven fortament impregnades de pràctica esportiva: “En darrera instància, es cercava l'autogovern (*self-government*) de l'alumne que, en el procés de fer-se a si mateix (*selfmade man*), trobava en els camps de joc una bona ocasió per palesar la seva excel·lència personal a través del joc net (*fair play*), la cooperació entre els companys i el respecte als adversaris. Si les coses són així, es pot dir que l'educació del *gentleman* se semblava a la de l'atleta grec” (Bolós i Vilanou, 2004: 18). Bolós i Vilanou donen uns importants apunts respecte a les arrels filosòfiques de l'esport, que tenen com la cibernètica lligams estrets amb la idea d'autorregulació.

Ara bé, no podem assignar a les fonts exclusives de la cibernètica aquestes referències sobre l'autorregulació, ja que són reflexions que es remonten a la història de les idees educatives prèvies al temps propi de la cibernètica. Podem dir que en d'altres casos és també present aquesta empremta de la cibernètica, com ara en alguns dels treballs de Paco Seirul·lo. Seirul·lo ha estat preparador físic dels primers equips d'handbol i futbol del FC Barcelona durant els darrers 30 anys, deixant una important empremta en el treball dins del club català. Aquesta activitat l'ha combinada amb la seva tasca docent i investigadora a l'INEFC (Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya) al centre de Barcelona, on ha estat professor durant dècades. També ha estat anomenat Director de Metodologia del FC Barcelona.

En un dels treballs de Seirul·lo podem veure-hi clarament alguns de les nocions cibernètiques que hem esmentat tot just abans. Seirul·lo comenta: “Lo educativo del deporte no puede estar fundando en base a una determinada ideología, sino hacerlo a través de unos fundamentos filosóficos que contengan como referencia los valores humanos de autonomía y libertad. A partir de ellos, se debe construir un sistema capaz de superar cualquier marco ideológico coyuntural” (1995: 62). Aquesta consideració porta a endinsar-nos en una idea concreta que lliga amb les qüestions de caire cibernètic que venim comentant:

“Lo educativo de las prácticas deportivas no es el aprendizaje de sus técnicas o tácticas, ni siquiera los beneficios físicos y psíquicos de una buena preparación física que sustenta su rendimiento, sino que lo realmente y único educativo son las condiciones en que puedan realizarse esas prácticas que permitan al deportista comprometer y movilizar sus capacidades de tal manera que esa experiencia organice y configure su propio yo, logre su auto-estructuración.” (Seirul·lo, 1995: 63)

Aquesta menció de l'auto-estructuració per part de Seirul·lo ens evoca la idea d'autorregulació, idea que tant de recorregut i importància té dins de l'àmbit de la cibernètica. No es tracta d'una consideració residual, sinó que apareix com el centre de la reflexió pedagògica a la qual Seirul·lo ens condueix. Si seguim per aquest camí, podem trobar com es compleix amb aquesta idea comentada reiteradament de que el coneixement fa lliures a les persones. En aquest sentit, una de les cristal·litzacions d'aquesta idea la trobem en el següent fragment: “El reconocimiento de que algo es necesariamente como es origina una especie de libertad; una vez que se reconoce eso, se aprende cómo se debe actuar” (Bateson, 2002: 234).

Al nostre entendre, Bateson apunta en una direcció interessant. Comenta que quan coneixem el

funcionament d'un sistema podem actuar seguint l'ordre propi d'aquell sistema. És a dir, reconèixer com funciona un sistema ens ajuda a prendre les decisions més adients, més ajustades a cada moment respecte la manera com ens relacionem amb aquell sistema. El funcionament propi del sistema es situa al capdamunt de l'esquema lògic que ens ajuda a entendre la realitat, i s'ha de seguir aquesta lògica del sistema. Coneixent com funcionen les coses (els sistemes) podem prendre les decisions més ajustades, més escaients.

Aquesta idea de Bateson porta a agermanar les qüestions biològiques amb les ètiques, ja que si el funcionament biològic dels organismes és de determinada forma, serà ètic actuar d'acord a no trasbalsar irremeiablement el funcionament biològic d'aquests sistemes. No és massa habitual plantejar aquests lligams entre ètica i biologia, segurament fruit de diferents dualismes. Un d'aquests dualismes apareix en la distinció entre Ciències de la Natura i Ciències de l'Esperit. Bateson no estaria d'acord amb aquesta distinció. Hi ha un fragment especialment adequat d'un dels treballs de Bateson respecte aquest assumpte, en el que mostra amb vehemència la seva posició:

“Ustedes saben que hay cosas que a las personas como yo las estremecen. Hay personas que ponen tiestos de plantas sobre el radiador de la calefacción y eso es simplemente mala biología. Y supongo que, finalmente, la mala biología es el mal budismo, el mal zen y un ataque a lo sagrado. Lo que trato de hacer es defender lo sagrado, evitar que se lo coloque sobre el radiador de la calefacción, que se lo maltrate de un modo semejante. Y creo que es algo que puede lograrse sin violencia.” (Bateson, 2006: 342)

Seguint el raonament de Bateson, hi ha certes mesures que resulten perjudicials a nivell biològic i, per tant, coincideixen la mala biologia i la mala ètica. Si ens movem a un àmbit religiós, podem fer el mateix tipus d'asseveració, seguint a Bateson. Per tant, sense reduir-ho tot al nivell biològic, cal tenir ben present que hi ha quelcom de sagrat a l'existència. Un dels problemes actuals més evidents són la medicalització de la vida quotidiana i el poder de la psicofarmacologia per damunt de la psicologia i de la pedagogia. Aquests problemes es donen en la mesura que hem perdut el contacte amb la idea que hi ha coses sagrades a la vida, coses que cal que cuidem.

En cas que no es protegeixi allò que és sagrat, és a dir, sinó es té prou cura de la vida, nosaltres conduïm la vida cap a un empitjorament sostingut de les seves condicions. Aquest empitjorament també es pot anomenar d'acord a la idea de manca d'ordre que ja hem comentat en apartats anteriors, i per tant augmenta la confusió. Quan un sistema es desorganitza es va esfilagarsant cada vegada més la seva capacitat de pervivència. Seguint amb aquesta línia de reflexió, quan les condicions organitzatives que proposa la persona són clares, podem dir que la persona és madura i responsable. És madura i responsable la persona que pren les seves decisions seguint un criteri propi, i així mateix es fa càrrec de les conseqüències de tot allò que ha emprès. Aquesta era la definició que ens havia proposat Winnicott, i que acceptem de molt bon grat. En aquest sentit, un jugador que actua de manera infantil farà recaure en els rivals, els àrbitres o en d'altres persones –de vegades poden ser també els propis companys, l'entrenador o fins i tot els seus pares– la responsabilitat d'allò que a ell li està passant.

Al costat de Winnicott, també John Dewey està en una mateixa línia de raonament en un passatge de *Democràcia y educación*: “Cuando una actividad continúa en el sufrir las consecuencias, cuando el cambio introducido por la acción se refleja en un cambio producido por nosotros, entonces el mero fluir está cargado de sentido. Aprendemos algo” (1995: 124). Enlloc de prendre consciència del funcionament del sistema, seguint la reflexió en clau cibernètica, aquella persona que no es fa responsable posarà fora del seu abast la possibilitat de transformar la situació. D'aquesta forma mirarà als altres de manera acusatòria i culpògena per explicar que li passa a un mateix respon obertament a un procés de desautorització. L'infantilisme coincideix, fins a cert punt, amb la patologia adulta. En canvi, l'actitud d'un jugador adult saludable és ben diferent.

En els casos d'una aproximació saludable a l'activitat veiem que el jugador no busca carregar-li el mort als altres sinó que, de manera clara i inequívoca, reconeix quin paper està tenint en la gènesi del seus actes. Ara bé, prendre aquesta actitud reflexiva i sobretot, seguint la terminologia cibernètica, autorreferent i autogeneradora, no és un pas qualsevol: “La disciplina que consisteix en buscar permanentement la millor jugada sobre el tablero es ardua de alcanzar y de mantener. El jugador debe poner siempre su mirada en un panorama más lejano, en una gestalt mayor” (Bateson, 2002: 239). Hi ha, per tant, una exigència permanent.

No volem deixar passar l'oportunitat per entendre el veritable funcionament d'un sistema, quan aquest sistema és un mateix en relació amb altres sistemes, imposa una tasca permanent de revisió i crítica. I enfront aquesta revelació, el que trobem a dia d'avui és que hi ha una molt baixa exigència adreçada als més joves. Això resulta quelcom de cridaner i simptomàtic, com podem veure en la següent anàlisi: “Si se quiere ayudar a los niños y jóvenes de bajo nivel cultural, se debería aumentar el número de clases en las que el profesor explica el contenido que hay que aprender. Además, los adultos dan mejor retroalimentación que otros jóvenes” (Enkvist, 2014: 77).

L'ordre jeràrquic que convé respectar per promoure la salut no és prou reconegut. En no conèixer aquest ordre, esdevé una espiral de desorganització que fa empitjorar paulatinament la situació dels joves. Quan els adults, si és aquest el cas, renunciem a reconèixer quin és l'ordre existent i a fer-lo respectar d'acord a unes normes que fixem amb el propòsit de no transigir, quan transigim el que provoquem és la desorganització que perjudica el desenvolupament. Posarem un exemple d'això: si un entrenador de bàsquet sap que hi ha certs tipus de jugades susceptibles de ser sancionades com a falta personal i no les assenyalava durant els entrenaments de l'equip, està implicat molt directament amb el desordre i desorganització del joc defensiu de l'equip.

Això és senzill i clar: quan arribi el dia de partit, els jugadors cometran accions defensives similars a les que fan als entrenaments, i per tant seran contràries al reglament, la qual cosa perjudicarà el joc de l'equip. En canvi, si l'entrenador indica aquelles faltes que es cometen en l'entrenament (o bé convoca als jugadors a assenyalar-les ells mateixos), aleshores podrà ajudar als jugadors a actuar d'acord a allò que el reglament els permet fer en la parcel·la defensiva. El paper de l'entrenador com adult que fa adonar als jugadors d'un comportament infantil (en aquest cas, jugar fent faltes) del jugador és aleshores cabdal per entendre el procés d'aprenentatge.

L'entrenador és en el millor dels casos un cibernètic del joc, ja que atén a com es desenvolupa el partit (o bé l'entrenament), i tracta d'indicar als jugadors de quina manera seria millor acostar-se a la tasca. Sense una comprensió global del joc, l'entrenador es quedarà en una anàlisi molt limitada que afecta a una parcel·la mínima. En canvi, si es dona el cas que l'entrenador coneix el joc i el seu funcionament, aleshores podrà guiar molt millor als jugadors dins de l'entramat de possibilitats de joc. L'entrenador ordena el joc de l'equip d'acord a una sèrie de consideracions, encara que una d'aquestes consideracions contempla així mateix que el propi jugador vagi autoorganitzant el seu joc. L'organització del jugador està dins del marc o enquadrament proposat per l'entrenador. I una organització proposada per l'entrenador, és a dir, un determinat marc de treball, no treu gens ni mica que cada jugador vagi ordenant el seu propi joc dins dels límits proposats per l'entrenador. Aquesta és la direcció de la formació autònoma d'un joc propi, d'un repertori de jugades i habilitats, per part del propi jugador.

En la mesura que l'entrenador proposa un ordre, cada jugador podrà ordenar el seu joc seguint les prerrogatives que posa l'entrenador, així com les pròpies idees del jugador. Es dona, aleshores, un conglomerat de possibilitats de joc les quals són una adaptació de propostes alienes que es va fent, mica en mica, pròpies. Veiem així com les consideracions sobre autorregulació de la cibernètica lliguen de ple amb els comentaris que havíem fet respecte l'autonomia, o independència, a les quals els organismes aspiren fruit d'un procés progressiu d'augment de complexitat en la seva organització

interna, així com en les seves relacions amb l'exterior. Aquestes descobertes de la cibernètica no són estranyes amb altres tradicions filosòfiques, com ara la psicoanàlisi: “No es que asuma directamente el sentido moral de los padres, sino que aparece un nuevo sentido moral en cada nuevo individuo, como corresponde” (Winnicott, 1993b: 110).

Els entrenadors esportius, com ara els pares en la criança o els mestres i professors a les escoles, busquen establir un cert ordre dins del qual els infants i adolescents puguin definir el seu propi camí. Cal tenir clar que aquest camí dels infants i adolescents ha de sorgir d'ells, encara que els adults han de marcar clarament el continent –també podem parlar en termes d'enquadrament– dins del qual cadascú pugui definir el seu propi contingut o producte. La possibilitat de sentir-se amb forces, amb les condicions necessàries per desenvolupar-se, sorgeix d'un seguit d'experiències que acaben deixant una empremta: “El niño que ha conocido la seguridad en esa temprana infancia comienza a abrigar la expectativa de que no «le fallarán». Frustraciones, sí, eso es inevitable, pero que le fallen, eso no” (Winnicott, 2006: 49).

Quan l'infant té aquest entorn suficientment fiable, dins d'aquest entorn es podran produir segons quins problemes i això no esdevindrà un cataclisme. L'infant podrà encaixar-ho, adaptar-se i crear un nou ordre un cop hagi entomat aquesta situació problemàtica, fruit precisament d'haver tingut un entorn fiable en els seus primers anys de vida. Aquestes darreres reflexions que hem fet amb Winnicott, encara dins de l'apartat de la cibernètica i en particular l'autoregulació, ens porten per la porta gran envers l'apartat de la psicoanàlisi.

6 Aportacions de la psicoanàlisi a la comprensió del món infantil

6.1 Aspectes introductoris

La psicoanàlisi és una metodologia interpretativa i un tractament terapèutic que va desenvolupar el metge i neuròleg austríac Sigmund Freud. Un dels seus llibres més coneguts és *La interpretació del somnis*, publicat l'any 1900. No obstant, les seves aportacions al coneixement de l'ésser humà es desenvolupen durant 40 anys, i podem referenciar com a elements primordials de la seva teoria l'inconscient, la transferència i la repressió, entre d'altres conceptes psicoanalítics.

L'empresa de Freud va tenir aquesta doble vessant que hem referit. Per una banda, Freud estava decidit a formular un cos conceptual segons el qual poder entendre el funcionament de la ment humana. Aquesta seria la vessant metodològica, que consistia en plantejar diferents interpretacions sobre la psique humana. També podem referir-nos a aquesta vessant com una determinada hermenèutica. Per una altra banda, cal palesar que Freud era metge neuròleg de formació, i el que el movia era el tractament de les pacients –sobretot va trobar casos d'histèria en les seves pacients, que eren principalment dones– per uns mitjans diferents a aquells que la tradició mèdica havia establert fins aleshores.

Bàsicament, Freud estava descobrint un món nou –l'inconscient– del qual no hi havia encara camins marcats. A l'obrir-se pas, i a mesura que establia el mapa de la ment humana –tant la vessant inconscient com també la conscient, és a dir, la part teòrica de la psicoanàlisi– ell també havia de plantejar quins instruments terapèutics podia fer servir per tal de tornar els malalts a un estat saludable. Freud estava a cavall de la biologia del segle XIX i d'un cos conceptual que no s'havia expressat mai en uns termes semblants. Així ho descriu un estudiós de la seva obra des de la vessant filosòfica:

“Al elaborar el psicoanálisis, Freud buscó establecer un modelo creado a partir de la causa psíquica, lo que le llevó, por un lado, a aducir que los humanos están sometidos a las actividades de inconsciente (enmarcadas dentro de una concepción biológica) y, por otro lado, que la facultad racional del yo permite, dado el apoyo y articulación adecuados, los medios para entender las fuerzas deterministas del inconsciente y para liberar al yo racional de la autoridad de dichas fuerzas.” (Tauber, 2014: 55)

Les preguntes que es fa Freud sobre el jo de l'ésser humà el fa anar fins als confins de l'inconscient per tal d'explicar-se els comportaments de les persones. Per una banda l'ésser humà és per Freud algú que no pot defugir els seus impulsos inconscient, als quals està irremeiablement lligat. Per una altra banda l'ésser humà té llibre arbitri, i per tant pot decidir allò que vol ser. En aquest sentit trobem escaient recollir un pensament de Heinz von Foerster, autor clau de la cibernètica. Ell ens diu: “At each and every moment, I can decide who I am” (a Poerksen 2002: 19). Seguint el fil d'aquest raonament, el podem dur cap al terreny que estem explorant –la psicoanàlisi– i certament podem trobar-li molts paral·lelismes amb l'empresa ètica que es va plantejar Freud. I de nou prendrem el pols del projecte d'investigació de Freud de la ma de Tauber. Ell ens planteja:

“La introspección analítica, la cual se alcanza por transferencia e interpretación racional, hace que el paciente pase de un estado heterónimo (controlado por fuerzas inconscientes) a uno autónomo para poder servir a un yo que es conducido por una búsqueda que lo libere de las restricciones inconscientes. La persona se convierte de esta forma en una agente *moral* que puede discernir la realidad psíquica y entonces actuar con responsabilidad utilizando nuevas elecciones y medios de control, con lo que la condición de lo humano en un estado de salubridad (normal) es aceptar la formulación de responsabilidad moral del ideal kantiano.” (Tauber, 2014: 264-265)

Per tant, el que tenim enfront quan mirem de prop la psicoanàlisi és una progressiva aproximació a la veritat, bé sigui la veritat en termes de comprendre l'existència humana, com ara també una aproximació a la veritat per a cadascuna de les existències particulars. Aquesta cerca de la veritat podrà dur cada persona no només cap a un cada cop més detallat coneixement del món, sinó que també l'ajudarà en la missió oracular del *coneix-te a tu mateix*. Pel que fa a aquest treball en particular, la dimensió ètica de l'empresa de Freud resulta allò més rellevant, sense excloure altres aportacions interessants de la teoria psicoanalítica.

La qüestió ètica té a veure amb determinats aspectes als quals ja hem fet referència amb anterioritat: l'autonomia de l'infant, l'auto-organització des de la perspectiva cibernètica. Així doncs, el següent fragment ve a complementar reflexions que ja hem realitzat amb anterioritat:

“Una vez que se alcanza esta autoridad independiente, la elección moral se convierte en la realización de metas auto-definidas y en la liberación del control psíquico. La batalla que se libra para lograr una nueva forma de agencia moral es la que sigue la bandera de la auto-determinación, así que el psicoanálisis, que empieza siendo un método epistemológico, acaba convirtiéndose en una empresa que sirve a una ética.” (Tauber, 2014: 265)

Freud estava esperançat en alliberar l'ésser humà de certes servituds a les quals ell veia abocats als seus pacients. Ser esclau dels propis impulsos, bé situem aquests impulsos en l'àmbit inconscient o bé ho fem en un altre indret, suposa un servitud majúscula. Freud buscava alliberar les persones d'aquest tipus de servituds en les quals apareix la patologia en forma de repetició, una repetició a la qual es pot fer front sempre que es pugui fer una anàlisi, una certa introspecció. Quan el pacient entra en anàlisi s'estableix un vincle de transferència amb el terapeuta, un tipus especial de vincle de transferència (un que es pot mirar des del punt de vista de la teràpia). Aquest fet que produirà que en l'espai de la relació terapèutica es reproduïxin els vincles íntims del pacient.

Establim ara un paral·lelisme entre el que hem explicat sobre el funcionament intern d'un sistema i la psicoanàlisi. La cibernètica –i també la psicoanàlisi en la mirada psicoanalítica sobre els fenòmens de la transferència– revela el funcionament intern dels sistemes. Prenguem les paraules de Freud quan planteja el següent: “El tratamiento psicoanalítico no crea la transferencia; se limita a descubrirla como descubre tantas cosas ocultas de la vida psíquica” (Freud, 2007a: 999). Transferència hi ha arreu, però el tractament o lectura terapèutica de la transferència forma part de l'àmbit propi de la psicoanàlisi. En la mesura que Freud es va entretenir en sondejar les profunditats del món inconscient,

podem dir que la cibernètica va sondejar el funcionament del sistemes vius i mecànics.

Encara que l'autoorganització dels sistemes és una realitat mil·lenària, el fet de reflexionar d'una manera específica és propi de la cibernètica, tal com hem fet notar en l'apartat anterior. Paga la pena, ja que entrem dins de l'àmbit propi de la psicoanàlisi, aportar una de les definicions que al llarg de la seva prolífica obra Freud va donar sobre aquest fenomen: “¿Qué son las transferencias? Reediciones o productos facsímiles de los impulsos y fantasías que han de ser despertados y hechos conscientes durante el desarrollo del análisis y que entrañan como singularidad característica de su especie la sustitución de una persona anterior por la persona del médico. O para decirlo de otro modo: toda una serie de sucesos psíquicos anteriores cobran de nuevo vida, pero no ya como pasado, sino como relación actual con la persona del médico” (Freud, 2007a: 998). Per tant, la transferència fa referència –valgui la redundància– a una realitat psíquica, emocional i relacional que si bé Freud es va dedicar a descriure escrupolosament, no és una creació de la psicoanàlisi sinó més aviat la descoberta d'un fenomen humà sobre el qual Freud va fer una perllongada reflexió al llarg de tota la seva obra.

Determinat tipus de vincle de transferència és, en alguns casos, la constatació que el desenvolupament emocional de la persona ha quedat bloquejat en segons quin moment del seu desenvolupament saludable. La transferència en ocasions ens parla d'aquells bloqueigs als quals la persona ha fet front de la millor manera que ha trobat. La diferència quan aquesta transferència apareix durant el tractament terapèutic és que el terapeuta podrà fer-li notar al pacient segons quins aspectes de la seva manera arcaica de vincular-se que condicionen la seva manera actual de vincular-se. En la transferència trobem aquestes “reediciones o productos facsímiles de los impulsos y fantasías”, com bé deia Freud.

Ara bé, la transferència no és un element del que hàgim de renegar, ni molt menys. La transferència és summament valuosa, ja que li indica al terapeuta quin ha estat la manera de vincular-se dels pares amb el pacient (el fill). Entenent la naturalesa d'aquest tipus de vincle, el terapeuta podrà donar-li segons quines interpretacions i assenyalament al pacient, la qual cosa li permetrà al pacient poder conèixer millor la seva pròpia història personal. Un dels elements d'aquesta comprensió apareixen quan el pacient fa un *insight*: “Lograda esta percepción (*insight*) con la consiguiente atenuación de las ansiedades básicas, el sujeto modifica su actitud ante el cambio, haciéndola menos resistente. En este proceso de *maduración*, emergerá el *proyecto*” (Pichon-Rivière, 1985a: 132).

Allò que els pares del pacient li hagin plantejat des de ben petit haurà forjat la seva manera de vincular-se amb l'entorn. És per tant valuós poder recollir allò que apareix en la relació terapèutica. “La transferencia, destinada a ser el mayor obstáculo del psicoanálisis, se convierte en su más poderoso auxiliar cuando el médico consigue adivinarla y traducírsela al enfermo” (Freud, 2007a: 999). En aquest sentit resulta oportú citar el següent fragment: “Cuando Freud se dirige al paciente como persona, lo hace de hecho como alguien comprometido con una cierta clase de investigación que por sí misma constituye de varias maneras un proyecto ético, a saber, un escrutinio del comportamiento dentro de un marco normativo, una auto-valoración implacable, un telos de perfección individual” (Tauber, 2014: 291).

Freud volia que els seus pacients s'aproximessin progressivament a la veritat, i això implicava sondejar allò que quedava ocult en l'inconscient. A mesura que es podia posar llum sobre l'inconscient durant l'anàlisi, podem dir que en aquest procés es reproduïx l'esquema del mite de la caverna de Plató. Plató ens parla d'uns esclaus encadenats dins una cova, els quals pensen que el món són les ombres que veuen projectades en una paret. Un cop s'alliberen i surten de la cova, es donen compte de com és el món. En tornar a la cova, després d'haver estat a fora, poden comprendre millor la manera com perceben i coneixen el món.

Freud volia curar a malalts que la medicina de la seva època no sabia com tractar. I Freud volia també

fer un escrutini de la ment humana, travessant segons quins llindars que no havien estat encara traspassats. En introduir-se en el món de l'inconscient, Freud navega per unes aigües desconegudes sobre les quals havia d'anar-se fent un mapa a mesura que investigava diferents assumptes i tractava els seus pacients. I, és clar, la feina de Freud tenia una clara dimensió ètica: “el reconocer que la investigación de Freud era algo que pertenecía completamente a la rama de la ética nos ofrece un rico entendimiento de lo que el psicoanálisis hace y con qué está comprometido” (Tauber, 2014: 168).

Prement una altra font també amb una marca psicoanalítica, Enrique Pichon-Rivière, un autor a cavall de la psicoanàlisi i la psicologia social, podem copsar una altra visió del concepte transferència que esdevé complementària al que ja hem vist: “La transferencia debe ser entendida como la manifestación de sentimientos inconscientes que apuntan a la reproducción estereotipada de situaciones, características de la adaptación pasiva. Esta reproducción está al servicio de la resistencia al cambio, de la evitación de un conocimiento doloroso, del control de las ansiedades básicas (miedo a la pérdida, miedo al ataque)” (Pichon-Rivière, 1985a: 193). Per tant, la transferència explicita una xarxa de vincles que s'han anat formant al llarg del temps. Fent servir l'analogia geològica, podem parlar que en la transferències apareixen diferents estrats de sediments els quals ens marquen un determinat tipus de vincle.

L'aportació de Pichon-Rivière és valuosa en diferents sentits. Un d'ells és acostar la teoria psicoanalítica a l'àmbit de la psicologia social, el que genera una comunió interessant entre diferents camps de coneixement: “El vínculo es siempre un vínculo social, aunque sea con una persona; a través de la relación con esa persona se repite una historia de vínculos determinados de un tiempo y en espacios determinados. Por ello el vínculo se relaciona posteriormente con la noción de rol, de estatus y de comunicación” (Pichon-Rivière, 1985b: 47).

Hem parlat de transferència, i ho hem fet de la mà de Freud primer i, a continuació, gràcies a Pichon-Rivière. Una altra parada que no podem estalviar-nos és dedicar-li unes línies al concepte d'inconscient. Certament hem parlat de la fita que suposa la publicació de *La interpretació dels somnis* (1900), llibre amb el qual Freud farà una entrada triomfal en la recerca de l'inconscient. Diu Pichon-Rivière: “El inconsciente está pues constituido por una serie de pautas de conducta acumuladas en relaciones con vínculos y roles que el sujeto desempeña frente a determinados sujetos. [...] porque a través de la transferencia se puede revivir el vínculo primitivo que el sujeto tiene con sujetos primarios, de su primera época de vida. De esta manera se puede rectificar la naturaleza de esas imágenes y hacer el aprendizaje de la realidad, el aprendizaje en sentido general” (Pichon-Rivière, 1985b: 49).

A més a més, el rol formal del professional promou que hi hagi espai propici per les identificacions amb el rol paterna o materna. Mentre que hem de deixar el treball de la transferència en mans dels psicòlegs, psicoanalistes i d'altres terapeutes, tots els que ocupem un rol professional i treballem amb persones ens enfrontem a estar travessats per la transferència: “No podemos evitar convertirnos en figuras paternas cuando hacemos algo profesionalmente confiable” (Winnicott, 1994: 169).

6.2 Desenvolupament conceptual

A continuació farem una breu descripció d'alguns elements conceptuals propis de la psicoanàlisi que ens poden servir per construir la visió amb que volem abordar el minibàsquet. D'igual manera que de la cibernetica podíem agafar-nos a la idea d'autoregulació, en la psicoanàlisi trobem alguns elements profitosos. A banda d'aquells que ja hem abordat amb anterioritat, com l'inconscient o la transferència, ara comentarem:

- La vida psíquica com un teatre.
- La repetició i la resistència.
- El pare i la separació simbòlica dels fills respecte la mare: la figura del tercer.
- La Llei del Pare.

- Rol, comunicació, aprenentatge.
- L'adaptació activa a la realitat.
- La psicoanàlisi com a proposta ètica.

La vida psíquica com un teatre

La psicoanàlisi coincideix amb d'altres corrents teòriques en la dimensió teatral de l'existència humana, bé sigui en l'àmbit conscient com també l'inconscient. Certament, el drama que apareix en l'inconscient incorpora segons quins personatges que, d'alguna manera, estan parlant d'algun conflicte psíquic de la persona. Els personatges que apareixen en els somnis aporten un relat especial, el discurs oníric, el qual ens parla sobre la constitució de la psique de la persona. La psicoanàlisi és una de les metodologies a través de les quals es vol encetar l'estudi de l'inconscient, un dels àmbits en el qual el teatre esdevé una dimensió bàsica de la vida psíquica. Tal com descriu Tauber:

“El paciente debe buscar su sitio entre los varios actores de su drama psíquico y, aunque mantenga un cierto sentido de identidad sobre sí mismo, debe reconocer que en los recesos de su niñez distante otros le han impactado y moldeado para que se comportara a la defensiva en un mundo en donde incluso aquellos que le han amado y dado seguridad también les han infligido traumas y heridas duraderas.” (Tauber, 2014: 63)

De manera anàloga a la psicoanàlisi, també el psicodrama –creat per Jacob Moreno– incorpora el llenguatge i les imatges pròpies del teatre i la dramatització. L'obra de Moreno (1993, 1995) està influenciada per la psicoanàlisi, tot i que va més enllà del mètode psicoanalític per arribar a forjar una metodologia i teoria pròpies. En el cas del psicodrama, la teatralització serà el recurs pel qual les persones puguin arribar a conèixer millor els seus conflictes, i també puguin arribar a trobar-ne una solució. La dramatització serà el recurs primordial del psicodrama tant pel que fa a l'el·lucidació d'allò que passa a nivell psíquic, com també de les possibles solucions que es poden assajar.

El teatre, o més concretament la dramatització, pot esdevenir un entrenament per millorar l'adaptació de la persona a les condicions de la seva vida. Aquest és un llegat associat més al psicodrama que a la psicoanàlisi, encara que pensem que està en estreta connexió amb el que estem plantejant en aquest apartat. Aquesta dimensió de la dramatització com entrenament la posa de manifest l'autor en el següent fragment: “la forma en que vivimos la realidad y las relaciones con las personas importantes en nuestra vida puede ser defectuosa o inadecuada y podemos desear cambiar e intentar nuevos modos de vivir” (Moreno, 1995: 25). De fet, en la situació de consultori “[e]l paciente no sale de sí mismo para incorporarse a los roles y situaciones en los que ha fracasado; de modo que nunca enfrenta verdaderos tests de realidad en el curso y como *parte* de su tratamiento” (Moreno, 1993: 247). Per tant, Moreno proposa anar un pas més enllà i que el pacient es prepari d'una manera específica assajant les possibles respostes diferents que podrà donar arribats el cas d'enfrontar la situació conflictiva.

Ja fora de l'àmbit terapèutic també resultarà important l'entramat dramàtic, teatral. Aquesta importància de l'aspecte teatral i de la representació en la mirada sociològica la podem trobar en una de les obres més reconegudes d'Earvin Goffman (2001). Per tant, veiem que diverses tradicions d'investigació psicològica i social incorporen, de manera protagònica, el teatre i la dramatització com elements de la seva aproximació metodològica.

La repetició i la resistència

Un dels aspectes lligats a la importància de la transferència en la psicoanàlisi és el concepte de repetició. Aquest concepte està basat en l'experiència clínica: Freud trobava que segons quins aspectes del comportament dels seus pacients es repetien, les seves conductes tenien un component important d'estereotípia. Amb els anys, Freud va adonar-se que repetició tenia a veure amb el conflicte psíquic de la persona, amb la seva història infantil. La repetició donava senyals al psicoanalista sobre què passava en la psique del pacient, què passava en el teatre de l'inconscient.

Un element complementari a aquesta primera idea de la importància de la repetició i que té en compte la psicoanàlisi és que el pacient ensenya les seves cartes al terapeuta a través del vincle de transferència. En la transferència es repeteixen aquells elements conflictius que conformen la psique del pacient. Més concretament: “El paciente en su hora de análisis está reproduciendo con nosotros en la situación transferencial una pauta de conducta anterior. La relación que él establece en ese momento con nosotros tiene por supuesto su historia en el individuo, que está tratando de resolver un problema o de elaborar un proyecto para el futuro a través de la repetición” (Pichon-Rivière, 1985b: 66-67).

La psicoanàlisi planteja la possibilitat, tanmateix, que el pacient pugui cercar una resposta diferent a aquella en el que està instal·lat. Els conflictes de la seva vida psíquica, als quals ja s'ha enfrontat anteriorment, tenen un fil de continuïtat amb el moment present: “Lo que no se tuvo en su momento refuerza el sentimiento de lo que no vendrá” (Ulloa, 1995: 27). El pacient pot enfrontar la repetició d'aquestes escenes infantils i procurar canviar els patrons que la conformen:

“Siempre es posible usar la misma regla extraída de la teoría de la comunicación: cuando alguien recibe durante suficiente tiempo información deteriorada (cualquiera sea el canal de expresión) se termina emitiendo información deteriorada. Invirtiendo causa y efecto, diremos que: estimulando nuevamente con mensajes coherentes, se logra que el vínculo del paciente con el mundo vuelva a ser coherente.” (Moffatt, 1997: 24)

La repetició estableix un cert ordre en la constitució psíquica del subjecte durant la teràpia, d'igual manera que un vincle comunicatiu deteriorat ha establert una vivència desordenada en l'infant que després serà adult. En el intenció de canviar patrons ja establerts entra en joc la qüestió de la resistència, que és aquell element que dificulta i al mateix temps facilita aquest canvi. El dificulta, doncs té aquest lligam de reiteració amb la repetició dels aspectes conflictius. I al mateix temps el facilita, doncs un cop s'identifiquen les resistències, podem emprar-les per operar un canvi, és a dir, per vèncer-les i canviar la dimensió vincular de la persona.

El pare i la separació simbòlica dels fills respecte la mare: la figura del tercer

La relació materno-filial és el moll de l'os de la teoria psicoanalítica en quan a la criança els primers dies, setmanes i mesos de vida. Fent una lectura actual d'aquesta consideració, podem dir que la funció maternal la pot fer tant la mare com el pare. Els textos psicoanalítics tenen un biaix de la seva època (inicis del segle XX), amb la qual cosa no apareix amb suficient vehemència la possibilitat que el pare faci les funcions maternals.

Un cop aclarit això, cal presentar una altra idea: el pare ocupa el rol de tercer en la relació diàdica entre la mare i el fill. Simbòlicament, la seva presència indica la introducció de la cultura en el món bàsicament biològic de la relació mare-fill (gestació, nutrició). Sense que el pare, o bé un o ambdós progenitors (no cal que sigui necessàriament l'home, o un home, pot ser una dona també), prengui aquest rol de situar-se simbòlicament entre la mare i el fill, no es produeix la separació necessària entre el nadó i la mare (o el cuidador/a de torn). Per un desenvolupament saludable de l'infant, i per tal de plantejar de manera pròpiament adequada aquesta escissió o separació simbòlica, una figura tercera ha d'intercedir en el vincle simbiòtic entre mare i fill.

La relació saludable d'infant i mare, inicialment de tipus simbiòtic, ha de progressar cap a una relació diferenciada. Hem de dir que en els temps que corren aquesta figura del tercer està cada cop més deslegitimada. No tan sols podem palesar això en l'àmbit de la criança, sinó que també es pot veure en altres registres, com ara l'esportiu, quan ens referim a la figura de l'àrbitre (Valenciano, 2016a). Veiem com es planteja aquesta devaluació de la figura del tercer en l'àmbit contemporani:

“En una época en la que el Tercero parece no existir ya, en una época en la que todo parece igual

a todo, en la que la diferencia entre generaciones parece engullida en una identificación confusa entre padres e hijos, se acostumbra a recurrir a un Tercero cada vez que surge un obstáculo en la búsqueda de los intereses propios o de los intereses de los hijos. Los padres rompen sin mayor problema el pacto generacional con los maestros si se trata de evitar la pérdida de un curso a su hijo injustamente juzgado, y toda intervención de un Tercero es vista con recelo y desconfianza, como si se tratara de un abuso de poder.” (Recalcati, 2014: 68)

Si en l'imaginari psicoanalític clàssic la mare reuneix trets bàsicament biològics, el pare –quan opera com tercer que separa i que escindeix simbòlicament, és a dir, quan és el portador de la Llei simbòlica– esdevé la figura que introdueix la cultura en l'àmbit familiar. El pare s'encarrega d'introduir la cultura en una relació simbiòtica bàsicament biològica. Diferents autors han parlat d'aquesta simbiosi infant-mare, i han anomenat la importància de la separació en el desenvolupament de l'infant (Bleger, 1978; Mahler, 1990).

La separació de la mare és una de les fites cabdals d'aquest procés en que la cultura s'instal·la en la vivència del nadó/infant per tal d'establir un tall, una escissió en la relació totalment absorbent (s'ha fet servir profundament el terme “simbiòtica” en la literatura psicoanalítica) amb la mare. A partir de que el pare (o bé la mare fent aquest rol simbòlic), en qualsevol dels casos el tercer, entra en escena, el fill s'obre a l'espai social que se li obre amb la introducció del vector cultural a través de la separació respecte la mare. El món de l'infant abans de l'entrada del tercer és tot un món relacionat amb la llar, amb la mare, amb la nutrició. La introducció d'aquest vector cultural, que defineix un espai nou en relació a la vida de l'infant i li obre les portes del món, es pot resumir en l'expressió psicoanalítica de la Llei del Pare.

La Llei del Pare

La Llei del Pare és aquell aspecte del vincle paterno-filial que, com ja hem assenyalat, introdueix la separació entre mare i fill. La norma o llei del pare a nivell físic (un pare que no permet un contacte exclusiu entre mare i fill) genera un espai simbòlic en el qual poder construir. Com en el cas de la criança els primers dies de vida, encara que associada a la figura de la mare encara que és un rol que també pot ocupar el pare, l'establiment de la llei simbòlica en la família no recau exclusivament en el pare. La mare, és clar, també fixa aquest límit simbòlic.

El moment de dur el nadó a la llar d'infants és una fita cabdal per encaminar saludablement el desenvolupament de la persona. La separació física del fill respecte la mare pot generar una situació de dol, encara que al mateix temps estableix un temps i un espai per a desenvolupar la creativitat del fill. En la mesura que el pare separa l'infant de la seva mare, li dona un espai en el qual poder ser qui arribarà a ser. Mentre hi havia simbiosi entre el fill i la mare, el fill no era pròpiament ell o ella mateixa, sinó una entitat biològica en solució de continuïtat amb la mare. El dol, no obstant, és pràcticament imperceptible si l'infant és separat dels seus pares i dut a la llar d'infants abans de complir el vuitè mes d'edat.

En la literatura psicoanalítica es planteja la importància de no esperar més enllà del vuitè mes de vida, doncs és aproximadament a partir d'aquell moment que el nadó comença a reconèixer els rostres i distingir-los, i per tant es dona compte que el cuidador/a de la llar d'infant no és la mare, o no és el pare. Per donar una solució de continuïtat més favorable a l'infant, si aquesta separació es dona abans de que l'infant reconegui els rostres, no viurà l'experiència de la llar d'infants com la pèrdua de les figures materna o paterna durant hores. Aquests infants de 4, 5, 6 o 8 mesos no ploren a la llar d'infants per que no arriben a percebre amb claredat la separació dels pares. Les mestres de la llar d'infants ocupen l'espai del pare i la mare, i donen continuïtat a la relació de cura i atenció plantejada per aquests durant els primers mesos de vida del nadó.

Amb la introducció del vector cultural, podem dir que el destí de l'infant s'orienta cap a la seva independència. Aquest tercer permet que la cultura entri dins de la vivència de l'infant, acostant-lo al

món en el qual haurà de viure, un món que si és prou saludable forjarà vincles de col·laboració a partir d'un determinat grau d'autonomia. Si aquest tercer no posa en safata el món a través de la separació de la mare i de tot el món íntim, la patologia es pot instal·lar. Una de les possibilitats seria una relació permanentment simbiòtica entre mare i fill (o filla). Allò que és saludable és que després d'uns mesos de relació bàsicament simbiòtica, aparegui amb rotunditat aquest tercer que obre la porta a aquesta separació, que introdueix el vector cultural en la relació de criança.

En aquest context, entenem cultura com allò que ve de fora de la llar, i que genera un espai simbòlic (les normes socials) que complementen la perspectiva íntima de cada família en la criança. La introducció de la Llei del Pare esdevé, en el vida psíquica del nadó, un eix primordial pel desenvolupament emocional de la persona. Aquesta entrada de la cultura en la Llei, aquestes normes socials que arriben per no marxar de la vivència de l'infant, aterrisin per tal d'establir un diàleg amb les qüestions pròpiament biològiques. Forma part del repte d'introduir la Llei del Pare el fet de no entendre només una vessant normativa, sinó també entendre aquest aspecte de la construcció psíquica com indispensable per fomentar la creativitat i desenvolupament de l'infant: “¿Qué significa entonces transmitir la Ley como una ley humanizada? Significa transmitir la Ley no en oposición al deseo sino como soporte del deseo. En este sentido Lacan afirmaba que un padre es «aquel que sabe combinar (y no oponer) el deseo con la Ley»” (Recalcati, 2014: 39).

Rol, comunicació, aprenentatge

Ja hem vist la importància de la repetició, de la relació simbiòtica i de la separació respecte la mare. Totes aquestes qüestions són importants per entendre els assumptes que la psicoanàlisi estudia i analitza. Ara bé, hi ha altres aspectes importants que tenen també a veure amb la construcció de la personalitat. En aquest apartat parlarem concretament de tres: rol, comunicació i aprenentatge. Tots tres han sortit anomenats ja en les anteriors pàgines, com quan hem parlat del rol de pare (lleis simbòlica) o el rol de mare (gestació, nutrició). També hem parlat de la comunicació que s'estableix amb el nadó, de la qüestió de com se li presenta el món, i també en la repetició estem parlant d'una reiteració, d'una pauta recurrent –com diríem en termes cibernètics– en la comunicació.

Per parlar del rol podem fer ús d'altres propostes teòriques no pròpiament psicoanalítiques. La sociologia bé podria ser una possibilitat. No obstant, per la seva connexió íntima amb la qüestió psicològica, ens sembla més adient tractar amb una definició de rol segons el psicodrama: “Se puede definir al rol como una unidad de experiencia sintética en la que se han fundido elementos privados, sociales y culturales” (Moreno, 1993: 253). Jacob Moreno va viure a Viena, va conèixer la psicoanàlisi, i va fer servir el teatre com a eina terapèutica. No obstant, en el rerefons teòric que Moreno emprà per desenvolupar el psicodrama, l'existència i influència de l'inconscient és un aspecte que vertebrava el seu treball.

Si passem de la noció psicodramàtica de rol a una definició més situada en les referències psicoanalítiques, podem fer servir la següent: “Todas nuestras relaciones con los otros están fundamentadas en el interjuego de asumir y adjudicar roles” (Pichon-Rivière, 1985b: 77). Aquesta assumpció bé podria ser acceptada per moltes de les escoles de sociologia, així com també pel propi Moreno. I si ens referim específicament al rol que desenvolupa l'analista, podem veure com s'estableix la transferència entre pacient i analista: “En la medida que el analista desempeña el rol que el paciente le adjudica se cierra un círculo vicioso, ya que el que sigue dirigiendo la situación es el paciente” (Pichon-Rivière, 1985b: 77).

L'aprenentatge és una altra categoria que en la psicoanàlisi pot quedar a l'ombra d'altres conceptes, d'altres elements d'anàlisi de la realitat psicològica. No obstant, l'aprenentatge està ben present en la construcció del model epistemològic de la psicoanàlisi, doncs com bé pot entendre's, una teràpia és un procés d'aprenentatge: “Podemos decir que la actitud ideal del analista en el proceso de aprendizaje que lleva a cabo durante la terapia es darle una mano al paciente por medio de la comunicación. El

terapeuta advierte en cada momento lo que está sucediendo dentro de él en la medida en que recibe los mensajes transmitidos por el paciente pero además de devolverle esa información debe interpretarle su dificultad para progresar, para evolucionar” (Pichon-Rivière, 1985b: 121). Amb aquesta cita podem lligar el que ja havíem vist abans de la repetició i les resistències, amb els aspectes de l'aprenentatge i la comunicació.

Certament, en funció del rol que ocupa una persona, ell o ella mateixa s'està facilitant aprendre o resistir-se a aprendre. La qüestió central, al nostre entendre, és que segons el que ens explica la psicoanàlisi hi ha espais simbòlics en els quals ens podem quedar aturats, enganxats. I també hi ha espais simbòlics en que la persona pot bellugar-se de manera més fluïda, menys rígida. Seria la diferència entre una aproximació estereotipada i rígida a la realitat, enfront una aproximació o adaptació activa i dinàmica a la realitat. Veiem alguns dels seus aspectes.

L'adaptació activa a la realitat

Hem parlat de la importància de l'aprenentatge i de la comunicació en la psicoanàlisi. En les pàgines anteriors a parlar de la psicoanàlisi, ja havíem tractat el tema de la comunicació des de la perspectiva cibernètica. Pensem que aquestes dues perspectives són complementàries, i per tant resulta interessant veure el punts de comunió entre ambdues perspectives teòriques.

La idea d'adaptació activa a la realitat és un dels altres aspectes de la teoria psicoanalítica que volíem destacar en la tesi. Encara que Pichon-Rivière es mou entre la psicologia social i la psicoanàlisi, el seu treball té una indubtable base psicoanalítica, que juntament amb altres aportacions interessants (com ara la teoria de Herbert Mead, o la perspectiva dels grups de Kurt Lewin), li permeten fer una aproximació molt interessants als fenòmens de les relacions socials i l'aprenentatge: “El concepto de adaptación activa que proponemos es un concepto dialéctico en el sentido de que tanto el sujeto se transforma, modifica el medio, y al modificar al medio se modifica a sí mismo” (Pichon-Rivière, 1985a: 66). Fins i tot aquesta noció de concepte dialèctic trasllada la seva proposta envers les contradiccions de la filosofia.

La visió de Pichon-Rivière sobre aquest assumpte té relació amb els aspectes abans mencionats dels rols, així com també dels vincles: “El mundo interno se constituye por un proceso de progresiva internalización de los objetos y los vínculos. Este mundo se encuentra en permanente interacción, interna y con el mundo exterior” (Pichon-Rivière, 1985a: 66). La construcció subjectiva de la realitat es planteja en una relació dinàmica entre el medi extern i la persona. Això li dona una dimensió especialment atractiva a aquesta aproximació d'aquest autor, doncs apunta directament a l'intercanvi entre medi extern i intern, una de les bases fonamentals (tan biològicament com psicològica) de l'aprenentatge.

La rigidesa i l'estereotípia són molt menys interessants per l'aprenentatge que adoptar una posició activa i flexible. La rigidesa dificulta l'intercanvi entre el medi intern i el medi extern. Això no implica, però, que la rigidesa sigui inútil en termes d'aprenentatge. Podem dir que la rigidesa i l'estereotípia són elements anàlegs a la categoria o concepte de resistència del qual ja hem fet menció abans. A partir que es detecten aquests aspectes que hem mencionat, la persona pot prendre una altra postura –situar-se de manera diferent– respecte la tasca.

La psicoanàlisi com a proposta ètica

Freud fa una proposta de l'educació humana que escapa de l'esperit romàntic i utòpic. La seva proposta té a veure amb una idea d'ajustament a les condicions del món en els quals viu el subjecte. Segurament un dels aspectes més importants seria aquesta idea: “El hecho de considerar estructuralmente imposible la existencia de una satisfacción total y placentera hace que Freud no embarque en la ilusión de una educación «adecuada», capaz de no implicar displacer psíquico” (Lajonquière, 2000: 40). Com bé indica aquesta fragment, Freud no confia en una satisfacció total. Més aviat, la idea que manega

és una descàrrega de la tensió. La satisfacció prové, tant en termes fisiològics com psicològics, de la descàrrega d'una tensió que duu a una situació momentània de relaxació.

Aquesta consideració és important per parlar de la visió ètica que manegava Freud. Un altre aspecte important seria que dir que l'estat de satisfacció al qual pot accedir l'ésser humà no li dona una grau de satisfacció absolut, sinó que més aviat hi ha una successió de satisfaccions que, com ja hem dit, tenen a veure amb la descàrrega de la tensió. Ara bé, aquestes satisfaccions tenen a veure amb un estat temporal de benestar. Per Freud és necessari que tinguem en compte que el perfeccionament de l'ésser humà té a veure amb aquesta dimensió no absoluta, sinó relativa, de les satisfaccions obtingudes. Com que hi ha alguna altra satisfacció, un altre projecte que buscar aconseguir, l'ésser humà té aquest marge per perseguir-lo, per seguir perfeccionant-se.

També és necessari tenir en compte que en la visió ètica de Freud l'acceptació de les condicions de vida existents tenen a veure amb reconèixer sense embuts l'existència de la mort. No és estrany que, fruit d'aquesta visió, en la teoria psicoanalítica aparegui l'*eros* i el *thanatos*, és a dir, l'amor i la mort. Aquests dos vectors són necessaris per entendre la cosmovisió psicoanalítica:

“En este sentido, puede afirmarse que la crítica freudiana a la pedagogía de la época, impregnada de cierto fundamentalismo religioso, presuponía la posibilidad de una educación a secas. Freud critica la pedagogía fundamentalista al tiempo que apuesta en una humilde educación, es decir, sin el menor fundamento trascendental. Apuesta, pues, en la posibilidad de que ese hombre, ya adulto, perciba que «el mundo no es una nursery» (1932b: 3197) o, en otras palabras, que aprenda a soportar la vida preparándose para la muerte.” (Lajonquière, 2000: 45)

Expressions com ara aquesta que *el món no és una nursery*, o bé aquella altra expressió que ja vàrem fer servir abans sobre *la dura vida enemiga*, indica aquesta adaptació a unes condicions de realitat que tenen com una característica bàsica una certa dosi de rudesia, de sobrietat, fins i tot podríem dir d'austeritat. No una austeritat entesa –com arran de la crisi de 2008 ens han fet entendre– com la renúncia a segons quines satisfaccions, a segons quins aspectes de l'Estat del Benestar fins i tot, sinó austeritat com la vida frugal d'un artesà, posem el cas, un fuster.

6.3 Comentaris finals

Hem fet una ullada a alguns dels aspectes fonamentals de la psicoanàlisi. No hem volgut fer una aproximació exhaustiva a la psicoanàlisi, i no obstant hem volgut tractar els aspectes principals que tenen a veure amb la mirada epistemològica i ètica que hem volgut conformar per emmarcar l'estudi del minibàsquet. Certament, ja hem vist que alguns dels aspectes de la psicoanàlisi que hem destacat tenen a veure amb aspectes també fonamentals per la cibernètica. Buscar aquesta confluència epistemològica i ètica entre cibernètica i psicoanàlisi era un dels aspectes que volíem potenciar en la nostra tasca d'indagació.

Si ens cenyim a alguna de les qüestions ja formulades respecte la psicoanàlisi, també volem donar compte que la visió de l'educador pot ser més o menys superficial: “El charlatán educador, al contrario, se conforma con verdades superficiales. «Hay que responder a las necesidades del niño; hay que respetar sus intereses; hay que desarrollar la personalidad de cada uno...» ¿Y quién dice lo contrario? Pero quizá deberíamos preguntarnos primero cuáles son las necesidades, los intereses o la personalidad del niño... ¡Qué fácil resulta repetir una y otra vez palabras, aunque no se sepa del cierto lo que éstas significan!” (Morin, 1975: 221). Tenir en compte que es fa servir un llenguatge pedagògic en ocasions superficial, és un dels altres aspectes a considerar molt seriosament.

A continuació obrim un apartat en el qual, un cop esbossades tan la mirada cibernètica com la psicoanalítica, farem un passeig per les condicions pròpies dels temps actuals. La contemporaneïtat té uns trets característics que recorrerem en les següents pàgines per poder plantejar altres aspectes

importants per la comprensió dels fets que trobem tant en l'àmbit escolar com en l'esportiu.

7 Els temps que corren: una caracterització dels temps actuals

7.1 Comentaris inicials

En les pàgines anteriors d'aquesta tesi hem volgut fer un retrat de la infància del nostre temps. En fer-ho, la pretensió era poder enquadrar quines són les constants del món infantil que conformen el temps actual. La mirada cibernètica i la mirada psicoanalítica considerem que serveixen adequadament a la lectura de què vol dir la infància avui. També ens ajuda a entendre la realitat de la infància no sols en l'actualitat, sinó també entendre-la tal com s'ha donat en el passat, i anticipar com podrà ser en el futur. Aquesta descripció inicial de la infància necessita de donar detalls de l'actitud que proposen els adults en relació a d'altres adults, o bé sigui en relació als infants. D'acord a la importància que li hem volgut donar a la noció de vincle en el desenvolupament psicològic dels infants, caldrà sondejar quines són les constants que caracteritzen el comportament adult en els darrers temps.

Paga la pena dir que hi ha un motiu o característica preeminent que ens agradaria destacar. Es tracta de la tesi de Friedrich Nietzsche que en la modernitat hi ha hagut una transfiguració dels valors. Aquest fenomen porta, segons el filòsof i filòleg, a un canvi de perspectiva en el qual allò que abans és valorava positivament (la fortalesa, la bellesa) perd el seu lloc, que els passa a ocupar valors com la debilitat: “Antes bien, fueron los propios «buenos», es decir, los distinguidos, los poderosos, los de posición o intenciones superiores, quienes se sintieron y valoraron a sí mismos y a sus acciones como buenos, es decir, como de primer rango, por oposición a todo lo bajo, lo de intenciones bajas, lo vil y lo plebeyo” (Nietzsche, 2003: 67). Aquest gir conformarà una sèrie d'aspectes que ens ajudaran a fer entendre millor què ha passat en l'educació en general, i en l'esport infantil i juvenil en particular.

Una característica de la qual parlarem és l'efervescència de la condició de víctima. Aquesta és una situació que, com veurem de seguida, construeix una societat en la qual els ciutadans exerceixen la seva condició de manera més aviat sentimental, emocional, i no política. Aquest fet es relaciona amb la transfiguració de valors, com també connectarà amb el següent punt o aspecte que ens sembla important tractar: el triomf del sentimentalisme com un discurs que buscar convèncer a l'auditori no des del punt de vista de l'argument racional, sinó del sentimental. De fet, això suposa simultàniament una privatització del sofriment: “En los conflictos sociales, la privatización del sufrimiento borra su dimensión política, dejando libre la responsabilidad de la sociedad” (Eliacheff i Soulez, 2009: 54). Quan el sofriment alimenta la dimensió de *show* del sentimentalisme, ens oblidem dels condicionants econòmics i polítics del sofriment.

Lligat als dos anteriors punts (victimisme i sentimentalisme), parlarem també de la rellevància dels subsidis dins de la concepció pròpia de l'Estat de Benestar. Aquest Estat del Benestar ha esdevingut una maquinària assistencial a la qual els ciutadans, des d'una posició de víctimes en molts casos, reclamen la salvaguarda del seu benestar des d'una posició certament infantil, gens adulta. L'Estat ha d'actuar de manera paternalista tractant els ciutadans com nens petits, i els ciutadans s'avenen a que l'Estat ho faci d'aquesta manera, encara que això signifiqui malmetre l'espai per a la seva emancipació. Els arguments que faran servir tindran molt a la vora els assumptes vistos, tractats des de la perspectiva del sentimentalisme.

Estem davant d'una disminució de la participació del ciutadà en la política com un assumpte de caire públic. La política com assumpte públic, com espai en el qual s'aborda problemes compartits de la societat, queda cada vegada més reduït. Tenim el cas d'una caracterització conceptual afí a les posicions marxistes de *la política sense política* del filòsof Alain Badiou, o bé la idea de *democràcia sense demos* des del liberalisme de Javier Benegas (Badiou, 2010: 109; Benegas, 2013: 15).

L'àmbit de la política, que és un àmbit públic, ha vist reduït el seu espai propi a mesura que creixia la importància de l'àmbit privat, un àmbit en el qual s'ha forjat una defensa dels interessos particulars no compartits. En el moment en que prou ciutadans han renunciat a participar de la política, les empreses han aconseguit mitjançant els seus *lobbys* arribar allà on els ciutadans abans havien influït

mitjançant el seu dret a vot, el seu dret de manifestació, el seu dret d'expressió. Fent ús de mecanismes d'influència, les empreses han desenvolupat diferents estratègies per posar l'Estat al seu servei, com bé ha descrit Wendy Brown (2017), així com Michael Hardt i Antonio Negri (Hardt i Negri, 2005), entre molts altres.

Aquesta disminució de la participació dels ciutadans en la política ha dut a que convergim en uns temps d'activisme i humanitarisme. L'activisme en aquest cas no entès tant com a participació política, sinó com una mena de participació festiva sense sovint ideologia. L'activisme es constata en la confluència d'eslògans plens de sentimentalisme i victimisme, així com també populistes. Un activisme que satisfà a alguns ciutadans els quals incorporen l'activisme no tant com un mecanisme de lluita de classes, sinó com un mecanisme de satisfacció narcisista.

Simultàniament l'humanitarisme ha substituït, en certs aspectes, l'esquema moral del cristianisme. Amb la retirada de l'Estat de certes partides dedicades al desenvolupament i ajuda internacional, les ONG han ocupat aquest espai que havien ocupat fins fa algunes dècades els estats. Un discurs crític amb aquests usos el planteja Gustau Nerín (2011). Aquestes iniciatives privades han servit com a bastó en el qual l'Estat ha carregat el pes de l'atenció a certs col·lectius. Això és visible en la crisi dels migrants vinguts de l'Àfrica, pels quals no hi ha una resposta política des d'Europa i les seves institucions polítiques més enllà de mesures conjunturals.

Les ONG han pres aquest espai del qual els estats i la Unió Europea, recordem que un club d'estats, han deixat lliure. El fet que l'atenció o l'ajuda humanitària a l'estranger arribi de les mans de les ONG i no dels Estats (Nerín, 2011). Aquesta ajuda tindria un paral·lelisme amb el concepte de resiliència que hem comentat anteriorment. Si a nivell individual una persona pot sobreposar-se a les dificultats gràcies a la seva resiliència, els Estats centre i sud-americans, africans o asiàtics que reben ajuda se'ls demana una actitud resilient amb l'argument que reben ajut humanitari o pel desenvolupament. Això deixa de costat el fet que els països que els proposen l'ajuda són els països que han espoliat els recursos naturals d'aquests territoris durant segles, i els causants de la misèria actual.

Això ens porta a parlar del concepte de neoliberalisme. Aquest concepte serà emprat sovint en aquesta tesi. Per tal de situar el lector en els diferents matisos que volem fer servir d'aquest concepte, a continuació enumerarem els principals usos que identifiquem:

- 1) Apropiació d'allò que és dels altres (com disposa la relació imperialista i colonial).
- 2) Interès exclusiu per la qüestió del benefici econòmic (com figura l'univers capitalista).
- 3) Seducció del regulador (amb la intenció d'aconseguir una regulació, una normativa privilegiada).
- 4) La màxima: "per molts entrebancs (que jo et posi), tu te'n pots sortir" (lligat a la resiliència).

Tornant a l'assumpte de les ONG, l'activisme que es pot manifestar en forma d'afiliació i pagament de la quota d'una d'aquestes organitzacions (sense ànim de lucre, recordem-ho), que pot satisfer-se sense sortir de casa i amb un sol clic, condueix a que puguem referir-nos a un temps actual en el qual pren rellevància un tipus de filosofia: la col·lectivista. Com és sabut, dins de la tradició marxista i socialista el col·lectivisme és un element primordial. No obstant, quan aquest element es planteja de manera descafeïnada i gairebé cosmètica, ens trobem davant d'una crisi en majúscules de la política. Estem parlat d'un temps en el qual l'activisme és una posició no bel·ligerant, sinó de caire ornamental i, com hem dit, de satisfacció narcisista de l'individu, sense pretensió política.

El col·lectivisme el podem veure en determinades mesures que confonen la defensa de la classe obrera amb l'oblit de l'individu, de l'obrer. No es pot plantejar, al nostre entendre, una reivindicació de caire social i polític des de la posició dels obrers sense la defensa dels interessos propis de cada obrer. La possibilitat de plantejar la satisfacció dels altres abans que la pròpia acaba per confondre que la defensa dels interessos de classe parteix de la situació individual d'opressió en la que es troba cada obrer. No es pot millorar com a classe obrera si cadascun dels obrers no posa la millora del seu benestar en el capdamunt de les seves prioritats. Per tant, d'allò que volem parlar és de que vivim un

temps en els quals el col·lectivisme ha esdevingut una reclama pels altres sense parlar del que importa i necessita cadascú de nosaltres.

Enfilant el tram final d'aquestes reflexions al voltant de la infància, parlarem del paper protagonista que han assumit els discursos dels valors i de l'educació en valors. Certament, el concepte de valor ha sedimentat en el llenguatge popular i també, amb una constància molt marcada, en el llenguatge pedagògic. La defensa a ultrança de la importància dels valors en el relat que ens expliquem sobre l'educació i la criança resulta un aspecte clau, que s'agermana amb la inclinació a favor dels valors també en l'àmbit de l'esport. Pensem que és oportú caracteritzar l'educació en valors com una pedagogia neoliberal.

Com a síntesi, en el darrer punt parlarem d'un temps sense adults, fent servir l'expressió que ha cunyat Mariano Narodowski en el seu llibre *Un mundo sin adultos* (Narodowski, 2016). L'autor és un reconegut acadèmic a l'Argentina, així com també apareix com una popular figura d'expert en educació. Ha treballat com Ministre d'Educació a la província de Buenos Aires durant el govern de Mauricio Macri, abans de que aquest últim arribés a la presidència de l'Argentina. Dit això: en què consisteix la seva tesi? En un món en el qual els adults han esdevingut massa propers i confosos amb els infants, sense la necessària distància política i també pedagògica que tradicionalment els separava, trobem que els adults han pres un rol confús i al mateix temps sentimentalista, victimista, humanitarista, fins i tot podem dir: col·lectivista en un determinat sentit. Com a resultat de tot això trobem cada cop més adults que no fan d'adults, i per tant més infants als quals els falten uns referents clars que siguin saludables i que els ajudin en la construcció del seu incipient rol adult.

Un cop hem ofert una panoràmica a vista d'ocell del que seran els continguts que presentarem en les properes pàgines, anem a fer una ordenada i entrelligada presentació a continuació de cadascuna de les temàtiques que pensem que ens ajudaran a entendre els temps que corren.

7.2 Un temps de transfiguració dels valors

Nietzsche ens advertia sobre el que a la seva època –les acaballes del segle XIX i el començament del XX– ja s'apuntava com una tendència: un intercanvi entre allò que era considerat admirable, i allò que era considerat patètic, vergonyós. Nietzsche va batejar aquest fenomen com transfiguració dels valors, i un dels exemples que va posar va ser el de la fortalesa. Si fins aleshores l'home fort era respectat, era allò admirable, en aquest procés de canvi passava a ser perseguit, menyspreat. En aquestes circumstàncies ser fort serà dolent, i ser feble, bo. Enfront aquesta tendència, el Superhome nietzscheà esdevé un element que va a contracorrent de la transfiguració dels valors. Com que el fort deixa de ser un exemple a seguir, resulta perseguit i ridiculitzat. Nietzsche no li troba cap mena de sentit a que aquell individu amb força –i no es tracta de força física i prou, sinó del senyal inequívoc de la determinació, del desig– acabi renunciant: “Exigir a la fuerza que *no* se manifieste como fuerza, que *no* sea un querer sojuzgar, un querer derribar, un querer dominar, una sed de enemigos y resistencias y triunfos, es exactamente igual de absurdo que exigir a la debilidad que se manifieste como fuerza” (Nietzsche, 2003: 85).

Per Nietzsche, si els temps que van viure eren temps que defugien reconèixer el virtuosisme de la fortalesa, aleshores és que s'estaven vivint uns temps decadents. Aquest autor ens adverteix com s'ha obert el camí, en la modernitat, a la persecució de l'home considerat virtuós. Durant molt de temps les qualitats pròpies del virtuosisme no havien sigut posades en dubte. En canvi, en cert moment de la modernitat es comencen a esquarterar aquest model virtuós:

“El hombre activo, el hombre que ataca, que invade, que siempre está cien pasos más cerca de la justicia que el hombre reactivo; por eso, precisamente para él no es en modo alguno necesario estimar su objeto de forma errónea y cargada de prejuicios, tal como hace, como debe hacer el hombre reactivo. Por eso en todas las épocas el hombre agresivo, que es más fuerte, más valiente, más noble, ha tenido también de su parte una mirada más *libre*, y una *buena* conciencia: por el contrario, ya se adivina sobre qué conciencia pesa la invención de la «mala conciencia» ... ¡sobre

el hombre resentido!” (Nietzsche, 2003: 115)

Aquest gir, aquesta transfiguració dels valors restarà a la base d'altres fenòmens que analitzarem en aquest apartat, com ara el victimisme i el sentimentalisme. A més a més, també veurem com la persecució de la competició i la competitivitat a diferents nivells de la societat, encara que nosaltres ens fixem sobretot dels àmbits educatiu i esportiu, també tindrà com a eix vertebrador una tendència clara i manifesta envers el descrèdit d'allò abans considerat virtuós. Aquesta transfiguració comporta, a més a més, no només la inversió dels pols o extrems. També, com bé assenyalada Nietzsche, és una transformació que va acompanyada d'una progressiva aproximació dels extrems. Per tant, enlloc de primar les diferències clares, en un temps de transfiguració dels valors el que predomina és la confusió, és la manca de claredat. La crida en favor de la igualtat, segons l'autor, és un senyal inequívoc del temps que estem vivint, uns temps en que es tendeix a forçar la igualtat encara que persisteixi la diferència:

“La «igualdad», una cierta aproximación en los hechos que la teoría de la «igualdad de derechos» expresa, pertenece fundamentalmente a la decadencia; el abismo entre hombre y hombre, entre clase y clase, la multiplicidad de los tipos, la voluntad de ser quien se es, de distinguirse, todo lo que yo llamo el *pathos* de la distancia, es propio de toda época fuerte. La fuerza de tensión, la amplitud de tensión entre los extremos se hace cada vez menor; los contrarios mismos terminan por esfumarse hasta identificarse...” (Nietzsche, 2009: 134)

Així mateix, el pensament de Nietzsche i la seva tasca genealògica perdura en el temps. Arriba fins els nostres dies de la mà de diferents filòsofs: un dels altres genealogistes per excel·lència serà Michel Foucault. I també d'altres autors han agafat el testimoni de Nietzsche, i presenten aspectes del que el pensador alemany ja havia expressat en el seu temps. Aquí en tenim una petita mostra:

“El malo es el fuerte, el activo, que emprende por sí mismo, que se singulariza, que fija sus valores, que constituye un individuo en sentido pleno.
Para suprimir al individuo, el mejor método es negar la libre decisión.” (Lapied, 2009: 59)

Aquesta transfiguració dels valors apareix en els nostres temps de la mà del fenomen de la correcció política. Es produeix una inversió dels valors i es genera un llenguatge que enlloc d'aclarir les nostres idees i acostar-nos a la veritat, ens desarma intel·lectualment i ens porta la confusió. Sense portar-li la contrària a les tesis fonamentals del marxisme, és oportú que tinguem en compte el següent criteri per tal de fer les nostres interpretacions de la realitat social: “Los débiles sufren porque los fuertes les oprimen, pero –es forzoso reconocerlo– no siempre por eso. A veces sufren porque se equivocan, porque la sociedad o su herencia genética les lleva al error o al delito. Así, de la «defensa de los débiles» surge otro motor de lo políticamente correcto: la negación de la responsabilidad individual” (Linde, 2011). De fet, hi ha un grapat d'escenaris que podem descriure, i que ens ajuden a situar sobre el tauler de joc els diferents elements que conformen la nostra realitat social. No obstant, es fa imprescindible un exercici de revisió de diversos aspectes políticament correctes:

“El lenguaje políticamente correcto suele abandonar palabras que le parecen malsonantes, como meritocracia, coraje, productividad o competitividad sin darse cuenta de que aquello a lo que se refieren estas palabras sigue teniendo sentido, aunque nadie se atreva a nombrarlo. El coraje no es otra cosa que la capacidad para concentrar las energías disponibles en la realización de un proyecto. Por lo tanto, siempre está al servicio de algo. Un coraje que solo quisiera manifestarse como coraje desnudo sería indistinguible de la temeridad. Precisamente porque siempre se encuentra acompañando a la conducta virtuosa, a veces se ha dicho que el coraje es la virtud en acto.” (Luri, 2013: 132)

Sense atendre prou curosament aquests aspectes en els quals es manifesta allò políticament correcte, és fàcil i probable caure en paranys de diferent tipus. Els paranys són nombrosos i plantegen perills ben reals per la construcció d'una ciutadania activa i crítica. Un dels paranys més evidents de tot

plegat és la glorificació de la figura de la víctima.

7.3 Un temps de víctimes

L'any 2007 a França, la psicoanalista Caroline Eliacheff i l'advocat Daniel Soulez publiquen *El tiempo de las víctimas*. En aquest treball a quatre mans, els autors diagnostiquen els temps en els quals viuen com uns temps on la proliferació de l'estatus de víctima avança en diferents fronts. La condició de víctima deixa de ser una situació infreqüent per passar a ser un tret que defineix la personalitat de determinat nombre de persones. Un dels elements primordials d'aquest canvi que Eliacheff i Soulez estudien és que aquells que poden ser considerats víctimes ja no defugen aquest estatus, sinó que abracen aquesta condició i, encara més, fortifiquen posicions per no abandonar-la.

Enfront aquest enquistament de la condició de víctima, les víctimes també poden passar de puntetes per aquesta condició. No obstant és cada cop més freqüent que les persones s'instal·lin allà. Un dels trets que fan atractiu el rol de víctima és la notorietat i la presència als mitjans de comunicació: “De repente célebre, la víctima sale de la masa por su desgracia, brillante en toda su inocencia” (Eliacheff i Soulez, 2009: 22). Per tant, la possibilitat de transcendir la condició de massa és un dels elements que generen atractiu sobre la condició de víctima. Ara bé, aquesta condició individual que es diferencia de la massa no es construeix més que a través d'un relat victimari, en el qual la víctima és un element passiu. En termes d'una relació de tipus sadomasoquista, el rol de víctima seria el de masoquista.

Aquest anhel d'esdevenir –de ser reconegut com– víctima és generat per un determinat tipus de relacions, i al mateix temps genera, torna a situar aquest tipus de relacions en l'imaginari social. Aquest tipus de relacions condicionen allò que, en termes socials i polítics, es pot arribar a donar dins d'una democràcia: “Hoy no hay costumbre de hablar de las víctimas desde un punto de vista que no sea el de la compasión. Vamos a arriesgarnos a hacerlo nosotros, porque la valoración de las víctimas, tal como se practica hoy, nos parece que presenta inmensas ventajas, pero también graves inconvenientes, tanto para la democracia, como para las propias víctimas” (Eliacheff i Soulez, 2009: 10). Per tant, la victimització podem dir que ataca tant a la condició pròpia de l'individu particular, al qual situa en una posició passiva, i al mateix temps evidencia com l'individu s'annexiona a una nova comunitat “escollida”: el col·lectiu de víctimes.

No obstant, aquest procés de distanciament sobre la massa, amb un més o menys ferm anhel individual de diferenciar-se, esdevé a la llarga una altra ocasió per confondre's dins d'una altra massa indiferenciada. Si bé han defugit una massa genèrica, ara passen a formar part d'una massa més específica i concreta. Així és visible no només des del punt de vista individual, sinó també institucional:

“A través de la formalización de las diferencia entre grupos, los expertos en diversidad han jugado un papel clave en fosilizar sus identidades. Uno de los desgraciados productos colaterales de la promoción de la profesionalización de la diversidad es que ha brindado legitimación para el encumbramiento de la conciencia de grupo. Desde el punto de vista del formador en diversidad, lo que importa no son los individuos, sino el grupo al que pertenecen.” (Furedi, 2018: 161)

Així mateix, trobem un altre aspecte que cal que tinguem en compte: l'autoritat moral amb la qual s'investeix la víctima. “La costumbre de aceptar el supuesto abuso basándose únicamente en la opinión de la víctima está cada vez más extendida” (Dalrymple, 2016: 147). De fet, el que passa en nombroses ocasions és que el relat de qui pateix alguna ofensa es considera verídic pel fet de col·locar-se en el lloc de víctima. Això no treu que en d'altres ocasions, com en el cas dels joves agressors de “La Manada” (El Imparcial / Efe, 2019), la condició de víctima sigui discutida i no es consideri que realment la persona ha patit un atac indiscriminat i violent.

Fer passar determinat nombre de persones per la condició de víctimes pot arribar a generar una

impressió equivocada d'algunes víctimes les quals poden tenir consideració d'autoritat moral: “Algunas de la víctimas realmente poseen esa autoridad moral especial, me viene a la cabeza Primo Levi, por ejemplo. Pero esa autoridad no procede sólo del sufrimiento, es la respuesta a ese sufrimiento, y al de muchos otros, la que otorga esa autoridad” (Dalrymple, 2016: 142). Un aspecte important a subratllar del fragment anterior és que la víctima no esdevé autoritat moral pel fet de ser víctima, sinó per la resposta que emprèn envers el seu patiment o el patiment d'altres persones en situacions anàlogues. Aleshores la seva autoritat moral no és per allò que li ha passat, sinó pel que ha estat capaç de fer amb allò que li ha passat.

Per tant, podem veure que notorietat i autoritat moral són elements que fan atractiva la condició de víctima. El patiment de la víctima passa a ser la marca de fàbrica de la víctima: si la víctima no reverbera patiment per tots els costats, la condició de víctima podrà ser posada en dubte. Per tant, hi ha d'haver una certa teatralitat de la víctima per fer creïble el seu discurs. Com comenta un altre autor: “El sufrimiento se ha convertido en la marca de la víctima, con independencia de su origen” (Dalrymple, 2016: 152). Aquesta condició de víctima estipula haver passat un determinat llinar, és a dir, formar ja part del col·lectiu de víctimes. Qui resta fora de la condició de víctima no presenta suficients mèrits per obtenir la compassió de la societat, doncs queda lluny de poder-se atribuir els patiments que d'altres acrediten portar a les esquenes: “Dado que el estatus de víctima lo otorga la pertenencia a un grupo social que tiene certificado su papel de víctima, los que no forman parte de ese grupo, por definición, no son víctimas, no sufren y, por tanto, no merecen nuestra simpatía” (Dalrymple, 2016: 154).

Aquesta densificació del nombre de persones que volen ser considerades víctimes respon a una resposta institucional, en la qual l'Estat té molta rellevància. De fet podem dir que l'Estat no defuig en cap moment reconèixer les víctimes com persones especials al qual cal fer una atenció diferent a d'altres que no siguin considerats víctimes. Això repercuteix en que els recursos públics siguin dirigits de manera especial a un nucli privatiu de ciutadans, enlloc de poder arribar a tots els ciutadans per igual. Cal recordar que un dels aspectes que fa del ciutadà el que és el podem situar, precisament, en la relació idèntica entre l'Estat i tots els ciutadans, sense fer diferències entre un o uns tipus de ciutadans, i uns altres.

Un altre punt que voldríem tractar respecte a la condició de víctimes és l'associació que s'estableix entre la víctima i el malalt. Quan la víctima es considera un malalt no només s'opera sobre la condició d'aquella o aquella ciutadà o ciutadana en particular, sinó també sobre la construcció de la ciutadania:

“El diagnóstico se especifica: el sufrimiento determina a la víctima que se convierte primero en un enfermo antes de llegar a ser justiciable. Se terminaron las luchas colectivas dentro de las empresas desindicalizadas, donde reinan los pequeños jefes acosadores, ellos mismos víctimas de una dirección dictatorial. Medicación, judicialización, victimización parecen haberse convertido en el alfa y el omega del tratamiento de lo que antes se llamaba la «cuestión social».” (Eliacheff i Soulez, 2009: 123)

Per tant, políticament la condició de víctima resta capacitat d'autoria política a tots aquells que s'acullen i s'instal·len en ella. La condició de víctima esdevé aleshores una trampa en la qual els ciutadans els pot semblar que sigui llaminer estar-s'hi, i no obstant comporta una sèrie de condicionants que limiten el rang de moviments a nivell polític. Simbòlicament la víctima es col·loca en un lloc en el qual els altres –la societat, l'Estat– miraran de compensar allò que algú altre li va fer en el passat, infligint-li determinada dosi de patiment. Així que els altres facin per la víctima alguna cosa perpetua el cercle viciós en el qual en algun moment es va situar la víctima, i per tant no li permet defugir aquesta posició passiva i masoquista.

Ara bé, el fet de convertir la condició de víctima en un espai en el qual el ciutadà pugui aconseguir gaudir d'una sèrie d'avantatges de diferent tipus (subsidis, notorietat pública, preeminència en l'accés

a segons quins serveis) genera, tanmateix, un altra conseqüència. Concretament parlem de la competició per acaparar els recursos disponibles:

“Asistimos a una fragmentación de toda la sociedad en comunidades «elegidas». Cuando éstas se cimentan en torno a sus desgracias, se despojan de su responsabilidad, pretenden disponer de un crédito infinito, exigen prerrogativas y derogaciones, se embarcan en una competencia sin fin, en la que cada cual se siente más víctima que su vecino. La victimización, según Pascal Bruckner, es la versión dolorida del privilegio.” (Eliacheff i Soulez, 2009: 23)

Aquesta situació de fragmentació i competència entre víctimes no esgota les dificultats i problemes que arrossega l'expansió incontrolada de la condició de víctima en les nostres societats. Hi ha un element més que tenir en compte, i és l'element de la despolitització, que ja ha estat prèviament anunciat en els paràgrafs anteriors. Ja havíem comentat la idea de “política sense política” de Badiou (2010), o la de “democràcia sense demos” de Benegas (2013).

Com bé assenyalen Eliacheff i Soulez, quan es privatitza el patiment es deixen de considerar de manera apropiada els condicionants socials i econòmics que permeten l'existència d'un espai social que, tal com ho veiem i d'acord a l'imaginari marxista, es caracteritza per reproduir les condicions d'explotació: “En los conflictos sociales, la privatización del sufrimiento borra su dimensión política, dejando libre la responsabilidad de la sociedad” (Eliacheff i Soulez, 2009: 54). Això representa, al cap i a la fi, renunciar a un espai polític en el qual es puguin donar intercanvis que esdevinguin moments per la construcció d'una ciutadania política activa i responsable més enllà de l'explotació.

La victimització va molt més enllà dels col·lectius de víctimes, posem el cas, de la violència masclista o del terrorisme. En l'àmbit educatiu som actualment testimonis, des de ja fa alguns anys, d'una autèntica allau de diagnòstics de TDAH en infants i adolescents. La lògica que es segueix en un nombre important de casos és el següent: s'associa el comportament de l'infant a un trastorn, es medicalitza l'infant per mirar de “curar-lo”, i tot plegat es genera un relat en el qual el problema és de caire biològic. Això implica arribar al punt que els factors de criança perdin gairebé qualsevol rellevància en el discurs pedagògic, i també en el discurs pediàtric. Es dona el cas que en determinats indrets s'ha arribat al punt d'associar TDAH com una discapacitat:

“Inclusive, en los Estados Unidos, desde hace tiempo, se han creado ciertos marcos desde donde se empuja a declarar el ADHD [TDAH] como discapacidad, con el consecuente resarcimiento económico que ello implicaría.

Es una mueca de la realidad contemporánea que se solidariza con la cultura de la victimización.” (Prandi, 2006: 63)

Com de seguida veurem, victimisme i sentimentalisme van de la mà. Entenem el sentimentalisme com el culte a l'emoció, que pren el lloc al raonament. Una radiografia dels temps que corren ens l'aporta el següent fragment: “El resultado del victimismo es que se busca un separatismo autocomplaciente en vez de luchar por mejorar. Además, se actúa como si una víctima no tuviese nunca obligaciones morales. Todo esto se acompaña por un fuerte antiintelectualismo que se basa en la emoción en vez de centrarse en los conocimientos y en el pensamiento” (Enkvist, 2011: 154). Es tracta d'un testimoni en alguns punts que ens pot fer aterrir, i no obstant ens mostra amb pèls i senyals el que han esdevingut els nostres temps.

Així mateix, també hem de tenir clar que hi ha col·lectius especialment donats a ser considerats víctimes. En fer-ho, succeeix aquesta despolitització d'aquests actors socials que, en ser victimitzats, són progressivament despulats de la seva condició de subjectes desitjants. I si s'allunyen de la responsabilitat política i del desig, aleshores, cap a quines costes s'adrecen? Una possible resposta ens la dona Luis Maria Linde, que connecta el concepte d'allò políticament correcte amb l'herència rousseauiana: “Igual que las mujeres, los niños son débiles, y el hecho de que todavía no estén

contaminados por la sociedad, es decir, el hecho de que estén más cerca de la naturaleza que los adultos, acrecienta su valor” (Linde, 2011).

Hi ha una imatge de l'innocència perduda, i un anhel –sembla que irresistible– de recuperar-la. Es tracta d'una intenció que en ocasions es planteja passant per damunt, sense escoltar prou atentament, els senyals de la realitat. Com si el discurs imaginat es pogués superposar, de manera barroera, al damunt del discurs establert: “Deseamos un planeta liso, despojado del otro, sin enfrentamientos, regresado a la inocencia y la paz de su primera aurora, igual que la túnica sin costuras de Cristo. Una Tierra a la que le han practicado un *lifting*, todas sus cicatrices borradas, en la que el Mal habría desaparecido milagrosamente” (Debray, 2016: 22). Ara bé, a força de repetir el discurs imaginat, certament es pot arribar al punt de fer-lo realitat.

7.4 Un temps de sentimentalisme

El sentimentalisme és, al nostre entendre, la condició necessària pel triomf del victimisme. Un punt de vista sentimentalista permet que sorgeixi el victimisme com un vincle tipus. Sense un culte desenfrenat a les emocions, i una actitud d'atenció sentimentalista als relats de desgràcies i patiments d'altres persones, resulta més ardu que visquem instal·lats en uns registres propers o proclius al victimisme. Sentimentalisme i victimisme, per tant, es complementen i reforcen mútuament.

Aquest còctel és especialment notori en segons quins espais o institucions. Segons el sociòleg britànic Frank Furedi, es pot veure clarament en les institucions d'ensenyament superior:

“La infantilización de la vida del campus se basa en una visión dismunida de la subjetividad humana, que contempla a los individuos no como agentes de cambio, sino como víctimas potenciales de las circunstancias a las que se enfrentan. Como han señalado muchos observadores, estos sentimientos de vulnerabilidad humana y fragilidad son apoyados por toda la sociedad. Pero en los campus se han convertido en una doctrina sistemática de victimización expansiva.” (Furedi, 2018: 20)

Com hem vist en l'apartat anterior, la persona en la seva condició de víctima no defuig en cap moment mostrar el seu patiment. Ans al contrari. Busca mostrar-lo, lluir-lo. Podem afegir que quan mostra el seu patiment ho fa de manera gairebé podríem dir que de exhibicionista. La seva ferida passa de ser un element que remet al seu passat a convertir-se en un element que configura la seva identitat en el present. I no s'atura en el present, sinó que es projecta en els seus propers vincles seguint aquesta particular construcció, fabricació.

El sentimentalisme també remet al fet que s'esborrin les fronteres entre allò públic i allò privat, com bé hem vist que passava en el cas del victimisme que hem tractat en el punt anterior. La política com a gestió de la cosa pública (*res publica*) s'inhabilita en el moment que el patiment és privat, i per tant es deslliga de les condicions estructurals de la societat. Si no tenim en compte que hi ha forces de les relacions econòmiques que configuren el tipus de relacions que es poden establir, tant a nivell públic com íntim, estem passant per alt la qüestió de l'impacte que tenen en les vides dels ciutadans les condicions estructurals d'una societat pel fet mateix de ser estructurals. És oportú anomenar el títol d'un llibre que expressa aquesta idea d'un règim econòmic orientat a certes conseqüències, resultats: *Miseria planificada. Derechos Humanos y neoliberalismo* (Cincunegui, 2019). Més endavant citarem alguns dels seus passatges.

El món de les emocions forma part del relat íntim de les persones, i com a constant que configura aquest món íntim, no és un element que es pugui deixar de costat en l'anàlisi política i econòmica. Un altra cosa, però, serà considerar el lloc dels sentiments o les emocions en l'espai públic, i donar-li més rellevància que els arguments racionals. A aquest respecte considerem molt important prendre bona nota de la següent reflexió:

“El sentimentalismo no es dañino mientras permanece en la esfera de lo personal. Seguramente nadie es completamente inmune a la manipulación de sus emociones por una historia edulcorada, un cuadro o una pieza musical. Pero como motor de una política pública, o de la reacción pública a un acontecimiento o problema social, es tan perjudicial como frecuente. Hay un gran componente sentimental en la idea moderna del multiculturalismo.” (Dalrymple, 2016: 177)

Theodore Dalrymple, que és el pseudònim del metge i escriptor britànic Anthony Daniels, fa una aproximació al sentimentalisme que resulta complementària a l'enfocament que van plantejar Eliacheff i Soulez (2009). De fet, ja hem incorporat algunes de les seves reflexions que anaven en una línia similar d'anàlisi que els dos autors francesos quan hem abordat l'apartat anterior, el del temps de les víctimes. Tanmateix resulta interessant, abans d'entrar a analitzar més detalladament la qüestió del sentimentalisme, fer un aclariment previ. Es tracta d'analitzar el concepte de multiculturalisme, estès en les nostres societats i que gaudeix d'una considerable bona premsa. Enfront una idea *naïve* de multiculturalisme segons la qual vivim en una societat diversa, la qual necessita la defensa de la diversitat des del punt de vista cultural, cal que posem la mirada en una revisió crítica del concepte. Considerem que el següent fragment serveix a aquest propòsit:

“El debate actual sobre multiculturalismo es un movimiento político para favorecer supuestamente los intereses de ciertos grupos sobre los intereses de lo común, y no un movimiento cultural. Es un movimiento contradictorio y autodestructivo, ya que nadie, ni los grupos parciales, tiene interés en que lo común desaparezca o se debilite, ya que en ese caso las minorías no tendrían adónde dirigirse para reclamar derechos, protección y subvenciones. Un Estado democrático de bienestar con un alto nivel educativo y con capacidad de proteger físicamente a sus conciudadanos es la mejor protección para los grupos débiles como pueden ser los niños, los enfermos, las mujeres y los refugiados o inmigrantes.” (Enkvist, 2010: 44-45)

Per tant, lluny de poder considerar la defensa del multiculturalisme com una qüestió innegociable en democràcia, cal que mirem amb atenció allò que es justifica gràcies a la defensa del multiculturalisme. Bàsicament, aquesta defensa a ultrança suposa que es facin bàndols i que, en la defensa dels bàndols, ens oblidem del tot que és la societat. Per tant, allò que en un inici buscava agermanar a aquells que són diferents acaba per crear tibantors entre els diferents per poder agafar una part més gran del pastís que reparteix l'Estat. Un altre autor que ha estat obertament crític amb el multiculturalisme ha estat l'antropòleg Manel Delgado (2016, 2018).

En aquest apartat en el qual ara ens trobem, podem afegir alguns matisos al quadre general que hem presentat anteriorment sobre el victimisme. Un dels elements que poden enriquir aquest quadre general serà atendre els prejudicis que configuren la nostra mirada sobre la protecció. Les víctimes, com també els infants, són candidats a ser protegits pels adults, per l'Estat. Aquesta reflexió serà especialment útil en relació a la consideració del paper de l'adult envers els infants, i la necessària condició de protecció dels infants.

Tanmateix, i de cara a la segona part de la tesi en la qual entrem a tractar sobre aspectes reglamentaris del minibàsquet, la concepció de protecció serà un element molt important a tenir en compte per tal de considerar totes les forces que configuren el reglament del minibàsquet. Seguint aquest fil, segons Dalrymple qui té la presumpció de veracitat i la necessitat de ser protegit en un conflicte és aquell o aquella que està lluny de les posicions de poder. Per tant, les víctimes tenen un grau notablement superior de credibilitat:

“La idea cierta de que los que no ostentan el poder en una organización necesitan algún tipo de protección frente a los poderosos ha sido transformada sentimentalmente en la idea de que los menos poderosos son siempre fidedignos y rigurosos al dar su versión de sus relaciones con los superiores. Esa idea sentimental está relacionada con la suposición de que, en cualquier conflicto

entre la gente «corriente» y la autoridad, los primeros deben tener la ley de su lado. Por supuesto que a menudo ocurre que la culpable es la autoridad y no la gente «corriente», pero no siempre es así.” (Dalrymple, 2016: 148)

Ara bé, tal com ens adverteix Dalrymple, aquesta presumpció parteix d'una idea sentimental, no d'una idea racional. En partir d'allò sentimental, a la persona que utilitza aquest tipus de llenguatge se li obre la possibilitat d'adjudicar-se el poder o el saber, o bé que els altres li adjudiquin. Aquella persona que està en una posició llunyana i desconexada dels detalls íntims d'una situació concreta, i per tant sense tenir un domini clar de la situació, pot aparentar o ser vist com algú expert. Ara bé, en operar aquest gest de fer-lo creïble per estar lluny del poder, podem dir que se li dona l'autoritat d'establir un relat. Els no poderosos són reconeguts com víctimes del poder. Per tant, aquelles persones que no són sospitoses d'ocupar posicions de poder són les que tindran més possibilitats que el seu relat es consideri com a verídica, ja que gairebé sempre plana la sospita damunt dels poderosos. A les víctimes se'ls “dóna veu”, expressió pròpia dels estudis de gènere i també altres tipus d'estudis, com els estudis culturals.

Fent un paral·lelisme amb el debat marxisme versus capitalisme, això que anuncia Dalrymple seria com donar tota la veracitat al discurs que presenten els obrers i sindicalistes, i al mateix temps considerar que la veu dels empresaris i els accionistes no podria ser considerada en cap moment verídica. Seria, aleshores, una variant de la desqualificació *ad hominem*. Cal evitar donar per avançat un to o registre verídica a determinat punt de vista ideològic i mirar les coses de front, parlar sense embuts del que està passant, i reconèixer què hi ha de veritat en tot plegat. Aquesta idea de donar veracitat a aquells que estan allunyats del poder podria dur-nos a una situació en la qual la posició de desigualtat i d'explotació que es dona en l'entorn capitalista faria que tota opinió de l'obrer fos més valuosa que la del capitalista. Aquest moviment no respondria a un criteri racional d'anàlisi, sinó a un criteri sentimental en el qual convé no caure-hi.

Dalrymple ens adverteix que la cultura de les societats occidentals està agafant aquest biaix: “Sus opiniones contaban más que las mías precisamente por lo que habían sufrido. Su derecho a opinar sin que se les contradijera lo ganaron con su sufrimiento” (Dalrymple, 2016: 142). Des del punt de vista educatiu, també Gregorio Luri ha abordat aquesta qüestió del sentimentalisme:

“Avui es veu amb reticència la imparcialitat, l'èxit, la independència i l'absència de sentimentalisme. S'oblida fàcilment la voluntat i la capacitat de mantenir relacions formals educades amb persones amb les quals no sentim cap necessitat d'intercanviar emocions formen part de l'educació cívica. És propi d'una persona educada tenir recursos per tractar de manera cordial coneguts i estranys. La cura de la impersonalitat és essencial per a la convivència democràtica.” (Luri, 2012: 16)

Aquesta advertència ens ha de posar en alerta sobre el que està passant en la societat, ens ha de servir de seriosa advertència. Aquesta deriva cap a la defensa del sentimentalisme com argument vàlid per la presa de decisions suposa una assumpció de riscos majúscula. I no només Dalrymple o Luri ens adverteixen sobre aquest aspecte, sinó que també d'altres autors ens avisen i documenten aquesta deriva (Furedi, 2018).

7.5 Un temps de subsidis i quotes

El sentimentalisme i el victimisme no són trets aïllats de la cultura dels nostres temps. Al costat d'aquests trets trobem també una política social particular, la política dels subsidis. Aquesta política està estretament lligada a la idea de redistribució de la riquesa i poder assegurar cert grau d'igualtat d'oportunitats a tota la població, com ha fet notar Titmuss (1981: 35-36). Trobem, tanmateix, una definició precisa de l'ètica de la redistribució en un text sobre educació en valors en l'esport: “El estado debería identificar qué personas están viviendo en peores condiciones de desigualdad para

priorizarles en la distribución de bienes básicos y procurarles mejores servicios que ayuden a equipararlos con quienes viven mejor” (Jiménez Martín, 2008: 49).

L'acumulació de riquesa és una fita social acceptada des de fa temps, doncs forma part de la idiosincràsia capitalista, encara que al mateix temps és perseguida fiscalment amb una càrrega d'impostos que pot arribar al 55% dels ingressos per renda a Espanya, o fins i tot al 75% a França. Tanmateix, la mateixa paraula “impostos” indica la idea d'imposició. Alguns autors liberals –i també autors que no són pròpiament liberals– consideren els impostos com un robatori que perpetra l'Estat sobre els ciutadans, sense el seu consentiment. És en base a aquesta apropiació dels fruits del treball dels ciutadans que els Estats poden fer onejar la bandera d'un bon grapat de polítiques socials, com ara la política de subsidis.

Pensem que és important entretenir-nos en les propers línies en analitzar, encara que sigui de manera introductòria, el paper dels subsidis. En la segona part d'aquesta tesi hi haurà arguments que presentaran algunes de les mesures cabdals del reglament de minibàsquet, i per extensió del propi minibàsquet dins dels reglaments d'altres miniesports, com una política reglamentària afí a la lògica d'impostos i subsidis estatals (Valenciano, 2015b). Aquesta és una anàlisi que ha guiat la investigació sobre el minibàsquet que ha donat peu a aquesta tesi.

Al costat de les xifres dels impostos màxims sobre la renda a Espanya (55%) i França (75%), considerem que cal posar al costat una altra idea: “La mitad de la población británica recibe ahora algún tipo de subvención” (Dalrymple, 2016: 32). Al costat d'una fiscalitat progressiva que grava més als que més guanyen per renda, el que trobem és una legió de ciutadans als quals se'ls col·loca en un rol d'assistits. Dir assistits vol dir també un lloc anàleg al de víctima, de desvalgut. Aquest és un fet que no és innocu, sinó que té unes repercussions més enllà de l'esfera econòmica. Mirem-nos-ho.

Un cop engegat el combat contra la pobresa i havent volgut procurar assegurar un cert grau de pau social, els governants dels Estats decideixen atorgar subsidis a ciutadans en una determinada situació personal, social, econòmica, etc. i que puguin acreditar viure en aquestes condicions. En prendre aquesta decisió, es produeix un ajustament en el qual, de manera molt resumida, es pren als rics per donar als pobres. Ara bé, fer això tindrà efectes tant en aquells als quals se'ls pren part de la seva riquesa, com també per aquells que esdevenen destinataris –de vegades destinataris crònics– dels subsidis. La col·laboració de la ciutadania en la construcció de l'Estat del Benestar necessita d'una filantropia obligatòria en base als impostos. Hi ha algunes tesis interessants sobre fiscalitat voluntària que desafia l'arquitectura actual del sistema impositiu (Sloterdijk, 2014).

La consideració moral que permet mantenir la institució dels impostos, i fins i tot anar fer créixer la quantitat de diners que es pren als ciutadans, és que la riquesa és fins a cert punt il·lícita (aconseguida per mitjans tèrbols), o bé simplement sospitosa de ser immoral. Quan acceptem això, com a societat estem autoritzant un robatori legal de l'Estat envers els ciutadans més rics. Aquesta seria una tesi liberal, o ultraliberal. Això connecta amb aquesta idea que havíem vist en les pàgines anteriors que els poderosos –la vinculació entre poder i riquesa és clara– no diuen la veritat, sinó que la veritat està en la veu de la gent corrent. Marx farà notar en els seus escrits que els obrers i les classes populars han de guanyar la lluita no tan sols en el terreny econòmic, sinó també en l'àmbit cultural. L'armament que dóna la cultura i els coneixements són d'immensa importància.

Sobre allò il·lícit de l'acumulació de la riquesa, aquest argument o punt de vista no és sempre necessàriament cert. Hi ha persones que poden arribar a ser riques seguint mitjans lícits, pagant els seus impostos encara que els considerin excessius, i també podem trobar gent més humil que rep subsidis i que, al mateix temps, infringeix les lleis. També trobem rics per mitjans il·lícits i, és clar, pobres que suporten estoicament situacions molt difícils sense infringir les normes, tractant de sobreposar-se i millorar la seva vida. El corol·lari, per tant, és divers i no hi ha un únic perfil de

persones riques, ni tampoc un únic perfil de persones pobres o humils.

Ara bé, un aspecte que cal fer notar és allò que passa als pobres que reben subsidis. Si dèiem que els rics poden sentir-se robats, i estan en una situació que els permet sentir-se d'aquesta manera, en el cas dels pobres es dona el següent. Segons Cloward i Fox-Piven en el seu treball *La regulación de la pobreza*: “A todos los efectos prácticos, el cheque de los sistemas de beneficencia se convierte en un sustituto del ganador masculino del sustento de la familia” (a Titmuss, 1981: 45). Per tant, el que ens trobem és una situació en la qual els subsidis prenen el lloc de la persona que aporta ingressos a la família, i que tradicionalment havia estat l'home. Això repercuteix no tan sols en la quantitat de diners als quals accedeix aquesta família, doncs sovint els subsidis estan per sota del llindar dels ingressos que podrien arribar a assolir les persones si treballessin. També repercuteix en la imatge que es construeix aquella persona de si mateixa. En aquests paràmetres associem la condició humana amb l'activitat productiva, que encara que sabem que no és l'única activitat pròpia de les persones, sí que ocupa un espai central, protagonista. Quan apareixen i s'instal·len els subsidis en la vida d'una persona, la condició productiva es veu afectada. Si el lloc productiu de la persona l'ocupa el subsidi, quin lloc ocuparà la persona?

Aquella persona que rep subsidis és, seguint la terminologia pròpia de la psicoanàlisi, una persona simbòlicament castrada. I mentre això s'inscriu en la subjectivitat de la persona, els avantatges que es puguin interpretar que proporcionen els subsidis en les persones subsidiades són, aleshores, ben dubtoses al nostre entendre. Més enllà de la supervivència quan les condicions de vida estan sota el llindar de la pobresa, pensem que resulta cabdal per fer una anàlisi crítica de l'assumpte. També cal tenir en compte el fet que els drets que alguns reclamen –i els subsidis és un dels drets que es reclamen dins del marc dels actuals Estats del Benestar– repercuteixen en d'altres, fins i tot suposant importants restriccions: “Thus, to understand the force of a rights claim, it is crucial to understand what obligations it imposes and upon whom the obligations are imposed. While rights may constitute a benefit for the bearers, they may impose significant burdens on others as well”¹⁴ (Simon, 1985: 80). Aquest punt de vista que expressa Simon en ocasions no és tingut en compte, i genera la falsa imatge que els subsidiats poden gaudir d'una sèrie de prestacions sense tenir clar que per atorgar subsidis, s'han de pujar els impostos.

Aquesta especial inclinació en les democràcies occidentals a fer un tracte més favorable a uns ciutadans que a uns altres respon a la fórmula del que coneixem com discriminació positiva. La discriminació ha estat una tendència política i social que s'ha establert en moltes de les societats que coneixem, i que comporta el fet que hi hagi un tracte diferenciat envers certa part de la població. Diferenciar és sinònim de discriminar. Però en fer la diferència, se'ls col·loca en el lloc de l'altre que és diferent i pitjor que un mateix, i la seva comunitat. Els esclaus, les dones i les minories racials han estat, històricament, objecte d'aquest tipus de discriminacions. Per tant, la noció o concepte de discriminació està viciat, d'inici, d'una consideració moral que situa la pròpia discriminació en un espai reprovable, i sobre el qual cal prendre algun tipus de mesura.

Per tal de respondre a la discriminació racial o de gènere, en un cert moment –en un inici a les dècades de 1960 i 1970 als EUA– es van començar a fixar polítiques de discriminació positiva que buscaven compensar els mals comesos amb anterioritat. Es tractava, doncs, d'una política compensatòria que més que corregir els problemes estructurals de les nostres societats, buscava donar accés –gairebé per una porta de darrera– a membres de col·lectius desfavorits. Una de les fórmules va resultar l'assignació de quotes, que es basa en reservar certa via d'accés a determinats col·lectius, majoritàriament minories racials. En el cas de les universitats als EUA, per exemple, s'estableix la reserva de cert nombre de places per a minories racials:

¹⁴ “Per entendre la força del reclam d'uns drets, és crucial entendre quines són les obligacions que imposen [aquests drets] i sobre qui s'imposen aquestes obligacions. Mentre que els drets poden constituir beneficis pels portadors, també poden imposar importants restriccions sobre d'altres persones” (traducció pròpia).

“La asignación de cuotas ha introducido, por lo tanto, un privilegio de nacimiento, con el mismo enfoque que el de antes de la Revolución francesa, aunque favorable a otro grupo. Por estas razones, la palabra «multiculturalismo», en Estados Unidos, denota separatismo, estímulo a intereses disyuntivos, sobre lo cual deberíamos reflexionar antes de exigir una implantación similar de cuotas entre nosotros. Cada grupo reclama respeto y derechos a costa de la mayoría.” (Enkvist, 2010: 43)

El fragment d'Enkvist funciona, per una banda, com a recordatori històric de la procedència de les polítiques de discriminació positiva (els EUA), així com també com advertència sobre els possibles perills que acompanya aquest tipus de polítiques. De fet, fixar quotes no garanteix ni molt menys la igualtat d'accés a uns serveis públics, bé sigui l'educació o un altre servei. Persones que accedeixen per aquesta via a institucions universitàries ho podrien fer, tanmateix, seguint un altre camí: “[Thomas] Sowell repite una y otra vez que la mayoría de los estudiantes afroamericanos que intentan obtener una plaza en un *college* son de clase media, han estudiado en escuelas étnicamente mezcladas y no han necesitado un profesor modelo de su propia etnia para llegar a la universidad. ¿Por qué entonces tener cuotas?” (Enkvist, 2011: 157). La variable raça es pren com idèntica a unes condicions desfavorables per l'accés a la universitat, quan de fet pot haver-hi molts dels alumnes que entren per aquesta política de quota que no necessitarien veure aplanat el seu camí.

Deixem, no obstant, un moment de costat tant la qüestió dels subsidis com també de les quotes. Anem a analitzar el concepte que els serveix com a paraigua per aquestes dues polítiques de l'Estat de Benestar: la redistribució. En unes conferències de Bertrand de Jouvenel –publicades a posterioritat sota el títol *La ética de la redistribución* l'any 1951–, l'autor va analitzar diferents aspectes que formen part de la teoria i dels supòsits que donen viabilitat a les polítiques socials basades en la idea de redistribució (Jouvenel, 2010). El centre de la seva crítica radica en posar en dubte els fonaments culturals que, més enllà d'aspectes pròpiament econòmics, poden ajudar a justificar que en una societat es consagri una part considerable dels seus recursos a projectes de redistribució de la riquesa.

Jouvenel argumenta que, en la tradició política occidental, la justificació de prendre partit per afavorir objectius de redistribució de la riquesa té una base sentimental (Jouvenel, 2010: 44, 54). Per atendre aquesta dimensió emocional de la redistribució, i així mateix fixar-nos específicament de quina dimensió es tracta, podem llegir el següent: “La redistribución partió del sentimiento de que algunos tienen demasiado y otros demasiado poco” (2010: 54). Una idea senzilla com aquesta ha conformat un nombre important de propostes de caire redistributiu, com és el cas ja analitzats dels subsidis i les quotes. També veurem, en el Capítol 2, com la distribució del temps de joc entre els jugadors de l'equip de minibàsquet també ha estat guiada, en certa manera, per aquesta idea. La qüestió de la fraternitat amb els altres, i per tant de tenir certa cura dels més desafavorits, constitueix un element fonamental de qualsevol societat: “La idea de que los sufren necesidades apremiantes deben ser atendidos es inherente al concepto mismo de sociedad” (2010: 44). Aquest sentiment de fraternitat – present en el conegut axioma polític *liberté, égalité, fraternité*– és quelcom que ha modelat els Estats tal com els coneixem.

El filòsof i professor a la Universitat Autònoma de Barcelona Àngel Puyol ha reflexionat recentment sobre la fraternitat. El seu treball proposa subratllar la importància del tercer terme de l'axioma, la fraternitat, sobre el qual aquest autor planteja que no s'ha donat suficient importància política en comparació a la que s'ha donat a la llibertat i a la igualtat (Puyol, 2017). Anteriorment l'autor havia fet sengles incursions, també des de la perspectiva de la filosofia política, al voltant del discurs de la igualtat (Puyol, 2001) i de la igualtat d'oportunitats i la meritocràcia (Puyol, 2010).

La importància de recuperar el llegat d'aquesta idea revolucionària de fraternitat no és tan sols una qüestió de dedicar-li temps de reflexió pel greuge acumulat històricament. De fet, es tracta d'entendre la fraternitat en relació amb la igualtat i la llibertat, i aleshores veure el seu rol: “En efecto, la

fraternidad surge como un necesario principio conciliador entre la libertad y la igualdad, entre los excesos de un individualismo incontrolado, que solo ayuda a los fuertes a expensas de los débiles, y el colectivismo homogeneizador que, en su afán de igualar, acaba sacrificando la libertad individual” (Puyol, 2017: 36). Per poder restablir l'equilibri perdut en el capitalisme decreït, sembla que Puyol s'aboni a la idea que el conreu de la fraternitat pot ser un camí reeixit.

El reformisme del sistema capitalista que planteja Puyol es situa enfront de propostes de caire revolucionari, com seria la solució socialista: “La solución socialista, entonces, es la destrucción de la propiedad privada como tal, con el propósito de eliminar el contraste entre distintas posiciones de los hombres y así suprimir la tensión” (Jouvenel, 2010: 36). No obstant, estem davant d'una solució temuda des del capitalisme, i temuda també des del bàndol comunista i socialista. En ambdós casos es pot dir que les experiències de caire socialista han tingut finals de caire totalitari, com ara la Rússia en temps d'Stalin. No obstant, això seria oblidar altres experiències com els avenços socials a la Xile de Salvador Allende, i com els sectors més reaccionaris del món van arrabassar-li a Xile el seu somni socialista, posant-hi al militar Adolfo Pinochet al capdavant del govern.

La por envers l'avenç dels socialismes i el comunisme no treu que, des del punt de vista filosòfic, puguem fer algunes observacions sobre el desenvolupament del sistema socialista:

“El socialismo sufre de ambigüedad en su juicio de los valores: si el bien de una sociedad consiste en mayores riquezas, ¿por qué no el bien del individuo? Si ese deseo de riquezas es malo en el individuo, ¿por qué no en la sociedad? Aquí tenemos, entonces, a primera vista por lo menos, una incoherencia, o más bien una patente heterogeneidad.

Además, si el propósito general de la sociedad es la conquista de la naturaleza y el disfrute del botín de esa conquista, ¿no es lógico que ese propósito determine las características de esa sociedad? ¿Acaso la sociedad no está moldeada por su deseo predominante, por el fin al cual tiende?” (Jouvenel, 2010: 39)

Una Humanitat que es construeix sobre la base del domini de la naturalesa, tal com indica Jouvenel, no pot esdevenir una Humanitat que resti impàvida davant les possibilitat d'enriquiment econòmic i millora personal. De fet, podem afegir que l'única manera que una societat prosperi és que els seus ciutadans tinguin cura de si mateixos i mirin de progressar socialment, cultural i econòmic. Només amb el progrés individual es pot arribar a uns nivells més alts de benestar social, és a dir, la societat millorarà en la mesura que evolucionin, madurin i millorin els individus.

Encara que hi ha un gran nombre de propostes que estan de la banda dels subsidis i les quotes, convé no oblidar que abraçar aquest tipus de polítiques és una decisió reversible. Encara que de vegades no es plantegi d'aquesta forma, i es vegin ajuts, subsidis i quotes com a polítiques que cal mantenir en el temps, aquesta és una consideració sempre susceptible de revisió. Així mateix, i encara que hi hagi països al voltant del nostre que tinguin polítiques en la línia de subsidiar i preveure quotes, cada país és sobirà per decidir què li convé més.

Exemples de països sense subsidis, o sense subsidis per a certes franges d'edat o certs grups, és una realitat: “Finlandia no da subvenciones de desempleo a personas por debajo de los veinticinco años, sino que son invitados a inscribirse en programas de prácticas o de formación profesional” (Enkvist, 2011: 120). Aquest exemple serveix per poder imaginar diferents possibilitats als llocs comuns de la política social espanyola, ja que estem parlant d'una societat atapeïda aquests llocs comuns dels subsidis i les quotes. Amb el propòsit de poder pensar diferent al pensament hegemònic en la societat –bé sigui en la vessant de política social, bé sigui en els miniesports–, pensem que és convenient que puguem mirar les polítiques socials des d'un punt de vista crític, tal i com ho hem mirat de fer en aquest apartat. Només d'aquesta manera podrem ser capaços de poder fer una lectura que no estigui viciada per prejudicis.

7.6 Un temps d'activisme

Hem perfilat els temps actuals des del prisma del victimisme, del sentimentalisme, dels subsidis i de les quotes. Al costat d'aquests elements, trobem també l'activisme. Entenem l'activisme com una actitud en la qual els actors que participen de determinada activitat pública es posicionen ideològicament. El component filosòfic, per tant, és un element consubstancial de l'activisme, que mostra una inquietud personal o col·lectiva envers un determinat tema. Malauradament, en els temps que vivim podem trobar unes mostres d'activisme les quals no tenen tant present aquest element ideològic. Enlloc d'aquest, prima un element de definició de la identitat personal a partir d'un determinat discurs lligat a la presència en xarxes socials, a fer un *selfie* per ser vist i votat. És un activisme lligat a l'estètica, a l'aparença.

Aquesta definició de la identitat de l'activista a partir de la ideologia política era, en tot cas, un element que acompanyava aquesta militància. Avui en dia prima aquest element segons el qual les persones busquen confeccionar una visió de si mateixos que sigui atractiva. La militància que acompanya l'activisme es dona, en determinats casos, d'acord a un procés anàleg a la roba que hom vesteix o bé quins tipus d'amistats estableix. Es tracta, doncs, de mostres d'activisme buidades d'ideologia i omplertes del desig de satisfer-se narcisísticament. Seguint un procés semblant a la connotació negativa del terme 'discriminació', ens trobem que en la societat actual el terme 'activisme' està majoritàriament connotat de manera positiva: “La palabra activista pretende convencernos de la bondad esencial de la joven: le preocupa el estado de la sociedad y quiere hacer el bien. (Por supuesto que no reconoce que el activismo es responsable tanto de cosas malas como de muchas buenas en el mundo y que no es forzosamente algo positivo. La idea de que el activismo es intrínsecamente bueno y que, por tanto, disculpa muchas otras cosas es profundamente sentimental en sí misma)” (Dalrymple, 2016: 136).

Aquesta mirada sobre l'activisme subratlla el fet que en ocasions podem passar per alt la consideració referent als perills de cert tipus d'activisme, o més concretament, de l'activisme segons quines idees. Al costat del concepte o terme 'activista', podem situar un altre concepte que pot resultar proper semànticament i simbòlica: el 'conscienciat'. Una definició és la següent:

“En términos ideales, concienciar significa mejorar la conciencia de la gente sobre un problema. Pero en la práctica, este tipo de campañas hacen poco más que subrayar un mundo de ideas destructivas e insensibles que deben ser desenmascaradas. Cada vez más, el estatus de concienciado ha servido como una marca de distinción cultural, connotando una identidad de superioridad respecto a aquellos que se presume que son inconscientes y aún viven entre tinieblas.” (Furedi, 2018: 163)

Un altra manera de definir el canvi de concepció de l'activisme és posant l'accent en aquest element de distinció cultural al qual ara es pretén accedir, en segons quins casos, gràcies a la posició de conscienciat. Es tracta del pas d'un pol més ideològicament motivat a un pol més proper a la satisfacció narcisística, és a dir, el pas d'una argumentació ideològica i racional, a una argumentació sentimental. L'activisme és un element que, segons Olivier Reboul, arriba en determinat moment a l'àmbit de l'ensenyament per prendre el lloc de la intel·ligència:

“En América se desprecian los programas de estudio y los exámenes, pero también sucede que la enseñanza se degrada, sacrificando el concepto a la imagen, la inteligencia al activismo, el conocimiento al saber-hacer, la cultura a la especialización o al esnobismo; se cae en un boy-escultismo escolar que ni siquiera tiene las ventajas educativas del esculptismo. En la nueva pedagogía hay un factor que resulta bastante significativo, y es su *fracaso*.” (Reboul, 1972: 87)

L'activisme, doncs, és entès en aquest cas que presenta Reboul com un substitut de la intel·ligència i, per tant, com el fracàs rotund de la transmissió cultural. Si seguim aquest rastre relacionat amb la intel·ligència, trobarem que ignorància és un concepte al qual sovint s'ha oposat el terme o concepte

d'intel·ligència. Per tant, podem entreveure certes concomitàncies entre activisme i ignorància quan l'activisme és un element configurador de la identitat personal, i no un plantejament crític amb la realitat des d'un determinat posicionament ideològic.

Encara que no qualsevol plantejament ideològic implica que es formi un raonament prou elaborat, un raonament prou clarivident, pensem que podem estar d'acord que l'absència de qualsevol tipus d'ideologia és sinònim d'una argumentació sentimental. Quan prima el sentimentalisme, defalleix la ideologia. O bé podem dir que la ideologia que prima és la satisfacció de les emocions. Si portem aquesta qüestió de l'activisme a l'àmbit específic de la construcció del rol docent, trobem que hi ha una sèrie de reconeixements que es poden fer a la tasca professoral i que confeccionen un mapa dels trets desitjats pel docent. Aquests trets variaran en funció de cada època, i no obstant ens donen una instantània d'allò que resulta atractiu dins d'un determinat discurs docent. Aquests reconeixements, però, no queda clar si pertanyen a l'òrbita docent pròpiament dita, o bé afecten a aspectes del docent que tenen més a veure amb una pàtina d'activisme. De fet, hi ha propostes de reconeixement d'alguns docents que es realitzen més de cara a la galeria que no per reconèixer un treball pedagògic potent:

“El Global Teacher Prize sigue siendo el Festival de Eurovisión educativo, pero en lugar de Chiquilicuatre tenemos profes innovadores. Y el premio supone un estrellato, un estrellato que el profesional que se presta ha de compartir con los intrusos que, sin saber de educación, se erigen en popes pedagógicos, provengan de la economía, del convento o del *coaching*.” (Royo, 2017: 177)

Alberto Royo va construir el títol del seu anterior llibre, *Contra la nueva educación* (Royo, 2016), en resposta al llibre de César Bona que porta per títol *La nueva educación* (Bona, 2015). No es fa estrany que Bona, que és mestre de primària i que va ser candidat per Espanya al Global Teacher Prize, allò que podem prendre com l'equivalent al Premi Nobel en educació, sigui un dels objectius preferits de Royo quan apunta els mals que ronden l'educació. L'actitud de Bona bé podria qualificar-se, d'acord al que hem desenvolupat en aquest apartat, d'activisme educatiu, ja que en certa mesura condensa tots els tòpics propis de la nova pedagogia que pretén mostrar-se com la panacea als mals endèmics de l'educació.

En aquests darrers temps, a Catalunya ha sorgit la iniciativa Escola Nova 21 sota el paraigua de la Fundació Bofill i la Universitat Oberta de Catalunya, i amb el suport a diferents nivells de CaixaBank. Aquesta iniciativa, al capdavant de la qual ha estat Eduard Vallory, President del Centre UNESCO de Catalunya, ha tingut una trajectòria fora de l'administració fins arribar a ser anunciat a finals de 2018 que serà absorbida per la pròpia administració educativa. Per una revisió crítica de l'abast d'aquesta iniciativa, podem consultar Díez (2016). Escola Nova 21 ha establert un diagnòstic referit al sistema educatiu català en el qual s'ha titllat les pràctiques docents com antiquades i necessitades de canvis. Els promotors d'Escola Nova 21 han irromput, per fer servir l'expressió popular, com un elefant en una cristalleria. Mica en mica han anat forjant una incipient posició de força, avalada pels poders polítics.

Al nostre entendre, el diagnòstic que proposa la plataforma d'Escola Nova 21 no reuneix suficients elements dels que puguem refiar-nos prou. Per tant, cal que anem amb peus de plom al fer-hi front. Paga la pena considerar la següent reflexió: “En resum, que aquesta escola carrinclona només sembla existir en la propaganda de l'Escola 21 o en els prejudicis d'alguns pedagogs. Certament, i malgrat els espectaculars avenços concentrats en les tres darreres dècades, la situació d'escoles i instituts catalans és millorable, com tot, tanmateix, les acusacions que fa el doctor Vallory són desposseïdes de rigor i fonament” (Díez, 2016). De fet, la qüestió va encara més enllà, i paga la pena considerar aquest extens fragment:

“Amb tot això, el lobby de la concertada és ben conscient avui que, més enllà de les amenaces democràtiques provinents de la societat civil, el futur s'albirava negre per a un conjunt d'escoles

que es disputen el minvant mercat educatiu de les classes mitjanes. Les classes mitjanes del país ja no reclamen ordre, tradició, disciplina o horaris perllongats, sinó que acostumats en la societat del consum vigent, cerquen experiències, innovació, sistemes educatius diferents i singulars, projectes agosarats, vestit d'una certa exclusivitat, fórmules trencadores i flexibles respecte les rigideses del passat. I és aquí on apareix l'Escola Nova 21.

A partir de tot allò exposat, podríem entendre que aquesta és una aposta de màrqueting educatiu, fonamentat en una meritòria política de comunicació, que sap vendre un relat i que pretén, a partir d'una aliança públic-privat (en què els centres privats s'acosten a les pràctiques de la pública, i els de la pública, a la gestió de la privada), hi ha una progressiva disputa per l'alumnat de classe mitjana. D'aquí que veiem fum (o en tot cas pràctiques interessants, encara que sotmeses a un cert grau d'improvisació), mentre que apareixen característiques relacionals entre escola i família com la que hi pugui haver entre empresa i client." (Diez, 2016)

Per tant, el rerefons de les propostes de canvi d'Escola Nova 21 tenen aspectes que van molt més enllà de la qüestió pròpiament metodològica, de si les pràctiques docents són més tradicionals o bé més innovadores. Hi ha una consideració bàsica referent a la incorporació, dins de la retòrica d'Escola Nova 21, del discurs neoliberal, obrint de bat a bat la porta per la seva entrada dins de l'àmbit escolar. Com veurem en un dels apartats més endavant, consagrat al nostre temps de neoliberalisme. Aquests temps que vivim porten a una progressiva despolitització de l'individu (Brown, 2017).

Aquest avançament del neoliberalisme en l'escola, fruit entre d'altres de la irrupció d'Escola Nova 21, és un element totalment contrari al conreu de l'autonomia de l'estudiant, i contrari també a l'autoritat intel·lectual del docent. Al Capítol 2 veurem una trajectòria anàloga a l'Escola Nova 21 en el cas de l'esport infantil i la proposta del Juga Verd Play. El Juga Verd Play és un sistema de puntuació en l'esport infantil diferent del tradicional. Com a programa primer va créixer dins del Consell Esportiu del Baix Llobregat entre 2013 i 2015, i posteriorment part de la proposta va ser elevada a rang de llei, concretament a rang de resolució (Resolució PRE / 2095 / 2015).

7.7 Un temps d'humanitarisme i neoliberalisme

En aquest apartat pretenem oferir una fotografia del procés segons el qual el món ha esdevingut, en termes polítics i econòmics, allò que avui és. El neoliberalisme és el marc en el qual es conforma el món d'avui, i les arrels del neoliberalisme s'han d'analitzar, entre d'altres episodis, en la Conferència de Berlín de 1885 i 1886. Com tractarem de subratllar en les següents pàgines, l'humanitarisme ha resultat, amb comptades excepcions, una de les estratègies per fer prevaldre el domini dels països europeus que ja tenien interessos econòmics a l'Àfrica. L'humanitarisme pren forma en diferents moments dels darrers segles, encara que podem prendre com a data aproximada les dècades entre 1850 i 1880, temps en el qual la majoria de països van prohibir l'esclavatge i el tràfic d'esclaus.

Els països europeus que van participar en la Conferència de Berlín (1884-1885) van posar-se d'acord per l'explotació dels recursos existents a l'Àfrica, ja que durant les dècades anteriors havien estat explotats de manera desordenada sense un concert dels explotadors. El repartiment de les antigues colònies, i també dels territoris encara no establerts amb una sobirania europea, va ser d'un dels aspectes clau de la Conferència, que va perllongar-se del 14 de novembre de 1884 fins el 26 de febrer de 1885. És a dir, més de tres mesos de negociacions. Una de les fites de la Conferència, a més a més del repartiment del continent africà, va ser l'establiment d'una clàusula segons la qual els països signats del tractat haurien de comunicar als altres socis de la Conferència si estaven en disposició de fer seu algun nou territori. L'objectiu d'aquesta clàusula era que els altres socis poguessin, en cas de considerar-ho convenient, presentar una reclamació per demanar algun dret sobre territoris en disputa.

Aquesta Conferència esdevé un moment clau en la gènesi del món tal com l'hem viscut durant el segle XX. No només pel fet mateix de que en aquell moment es reparteixen els territoris africans, sinó com a llavor de la lògica neoliberal en la qual unes potències europees s'apropien del producte d'algú altre. Aquesta apropiació fraudulenta dels productes dels altres és un aspecte que ja hem referit abans, i que correspon a la primera característica apuntada pel concepte de neoliberalisme.

Si en el cas del marxisme parlem del capitalista que s'apropia del producte de l'obrer, en el cas de la Conferència de Berlín hem de parlar de la legalització i legitimació de l'apropiació dels productes i béns dels pobles africans de la ma d'un grapat de governs d'Europa. Aquesta Conferència, lluny de reconèixer l'autonomia real de les colònies, el que estableix és un règim de control que anava més enllà de les dimensions existents fins aleshores, com ara l'esclavatge.

La lògica marxista ens serveix, també, per veure la dinàmica que s'estableix entre la metròpoli europea i la colònia africana. De manera anàloga al capitalista amb l'obrer, els governs europeus li prendran el producte als legítims candidats a reclamar la seva propietat. Els pobles africans queden a nivell polític, social i psicològic, doncs, situats en una lògica infantil que els fa irresponsables, al mateix temps que econòmicament se'ls col·loca en el lloc de l'obrer explotat. Marx no va veure aquest repartiment de l'Àfrica ja que morí l'any 1883 a Londres. No obstant, la seva crítica de l'economia capitalista mostra amb pèls i senyals allò que els que hem vingut darrera seu podem arribar a copsar: apareix un tronc comú entre la lògica que domina la fàbrica capitalista i la lògica que s'imposa en els territoris colonials a l'Àfrica. En aquest sentit, tant l'obrer com els països i/o tribus africanes hauran de fer valdre la seva autoria per tal d'enfrontar-se a aquells actors que vulguin prendre'ls el seu producte. Obrers i colonitzats, si no volen viure subjugats, hauran d'emancipar-se.

Fent valdre aquesta posició de domini sobre els pobles africans, els països europeus han realitzat durant els darrers 150 anys un espoli sistemàtic dels recursos de l'Àfrica. Si bé en la mateixa Conferència de Berlín es va establir la prohibició del tràfic d'esclaus, aquesta mesura servia com element per fer desviar la mirada sobre el que s'estava perpetrant: justament l'apropiació de tots els recursos naturals del continent africà de la ma d'un grapat de polítics i empresaris europeus. A continuació d'aquesta prohibició van venir altres mesures que miraven de limitar l'abast de les protestes dels nadius. Per tant, els perills que corrien els africans ja no eren a títol individual o familiar (un o més membres d'una família que podien ser capturats i venuts com esclaus), sinó que ara era tot el territori africà el que estava exposat a l'espoli. Si bé és veritat que alguns països africans van aconseguir la independència de la metròpoli durant el segle XX, és igualment cert que després de la divisió que es va fer sobre el mapa a la Conferència, moltes tribus van quedar separats per les fronteres. Així mateix, la distribució territorial perpetrada va fer créixer conflictes entre tribus que difícilment podien acceptar estar dins del mateix país, és a dir, sota un mateix govern, que el seu enemic històric.

Un altre element cabdal de la Conferència va ser la prohibició d'industrialitzar-se als territoris colonials. Això repercutirà en que, a banda de perdre els recursos naturals o malvendre'ls a les metròpolis, les colònies havien de comprar els productes manufacturats a les metròpolis. Per tant, el negoci era doble: les metròpolis xuclaven els recursos naturals i s'asseguraven compradors dels seus productes industrials. Per tant, la Conferència de Berlín va permetre consolidar la lògica capitalista a una escala planetària, i per tant va esdevenir la maquinària necessària per l'extensió del missatge neoliberal arreu. Això ens permet reconèixer que el capitalisme portat a terme pels Estats, no per les empreses directament, ha estat el bastió indispensable per tal que el llenguatge i la lògica neoliberal s'hagi instal·lat en el món. La participació d'ens públics com els governs en l'explotació privada de recursos naturals esdevé l'amalgama necessària per reconèixer com els Estats s'han doblegat, de ja fa temps, a la lògica capitalista.

Avui el neoliberalisme no és una qüestió de lliure mercat, sinó d'Estats que durant dècades han abonat el terreny per tal que l'explotació del oprimits hagi servit per que els poderosos visquin del producte dels altres. Això ens ho fa notar la següent incisiva reflexió: “El neoliberalismo no deja de lado el Estado de derecho sino que lo convierte en un instrumento para sus propósitos, por un lado, y prolifera su complejidad y detalle, por el otro” (Brown, 2017: 85). Mentre tot això es conforma, els països europeus han hagut de fer maniobres i equilibris per tractar de mantenir la seva posició de domini respecte els països africans. Quan les revoltes populars a l'Àfrica els han obligat a retirar-se dels llocs

de poder, el fet és que han hagut de buscar altres estratègies per seguir tenint un cert domini polític i econòmic en la zona. És en aquest punt quan entra en escena l'humanitarisme.

Entès com la companya orquestrada pels països europeus que han anat perdent pistonada per tractar de recuperar la seva posició de poder econòmic que els permetia la subjugació del territori i pobles africans, l'humanitarisme ha estat un dels recursos propis de l'arsenal neoliberal per recuperar i/o mantenir la seva posició de domini. El ciutadà –encara que per moments és més súbdit que altra cosa– es consagra a un programa d'ajuda humanitària, com si cedir religiosament aquesta ajuda a l'estranger fos una garantia de la seva supervivència moral: “Si la moral de la autoentrega solidaria no fuese parte de los programas de invención constante de sí mismo que el súbdito contemporáneo sigue con la mayor disciplina, no habría fuerza humana ni divina capaz de persuadir en favor de las acciones propias de esa moral” (Valdecantos, 2014b: 107).

Hi ha hagut campanyes que s'han fet, en diferents èpoques, per tractar de mantenir el règim d'explotació dels països europeus sobre els països africans. Si una de les més recents ha estat el desembarcament de les ONG en el territori africà per tal de fer-hi tasques sota l'eufemisme de “ajuda i desenvolupament”, abans havia hagut altres campanyes que tenen una similar funció de control:

“Su papel [de los Cuerpos de Paz] es eminentemente politicopedagógico, pero sobre su pedagogía hace sentir su peso el aporte de muchas décadas de experiencia expansionista y de elaboración teórica de una pedagogía para la dominación y el control social. Su distancia con el proyecto – también politicopedagógico– del viejo misionero colonialista es sideral. El sacerdote español no libraba una batalla con las ideas de los indígenas latinoamericanos en el terreno ideológico, sino que los castigaba en nombre de Dios; les prohibía sus creencias y su lengua; reprimía sus costumbres. El misionero tradicional moderno tiene mayores pretensiones de educador; se le ha indicado que debe crear multiplicadores de la ideología dominante capaces de guiar la conciencia colectiva. Su acción es profunda y utiliza las mediaciones que descubre en la comunidad; motiva para que se realicen las innovaciones indispensables, antes de que la comunidad misma decida hacerlo por su propio camino. Pretende preformar la conciencia colectiva, imponer el conformismo norteamericanista dependiente.” (Puiggrós, 1980: 173)

Segons Puiggrós, el paper del missioner modern és més amable que el del sacerdot que volia evangelitzar l'Àfrica en els primers moments de l'arribada dels espanyols i portuguesos. No només podem dir això, sinó que també afegir que avui per avui les ONG són més amables que els esclavistes que carregaven joves africans a les bodegues dels seus vaixells, i en molts casos els portaven cap a Amèrica. No obstant això, l'actitud de domini envers el poble africà segueix estant present, encara que ara la dominació es fa mitjançant una lògica que no és tant obertament agressiva i violenta. En l'actualitat els països europeus imposen als països africans mesures per les quals els condemnen per les properes generacions: els imposen poder tenir diners gràcies a crèdits que no podran tornar; els envien tecnologia que ja està obsoleta a Europa, o bé els envien medicaments ja caducats; miren de signar contractes per l'explotació dels seus béns amb empreses locals o els propis governs, molts d'ells corruptes, que siguin sempre favorables als països europeus.

És cert que han canviat les formes respecte l'època de la Conferència de Berlín, a les acaballes del segle XIX, en la qual els països europeus es consideraven amos i senyors del territori, els recursos i les persones a l'Àfrica. Aleshores els europeus no tenien cap mena d'escrúpols per explotar a persones i recursos naturals. I si bé a dia d'avui no hi ha mostres evidents d'esclavatge ni d'evangelització en les dimensions que es van veure aleshores, encara que es manté el propòsit de posar la sola –sigui de la bota militar, o bé del mocassí del banquer o del polític– al damunt del cap dels africans, i mirar de treure benefici econòmic dels recursos i productes d'algú altre.

De manera anàloga al conegut adagi que la política és la continuació de la guerra per uns altres mitjans, bé podem dir quelcom semblant de l'humanitarisme. Aleshores l'humanitarisme el podem prendre

com la continuació de la colonització per uns altres mitjans. Aquesta aproximació a allò que és diferent a nosaltres, bé sigui a l'alteritat de l'estranger o de l'indígena, és un dels elements que conforma la construcció d'un mapa geopolític de determinat tipus. La malifiança pel que té un color de pell diferent al nostre ha mudat en una croada, entre caritativa i interessada, per poder-los ajudar. Però el que està en joc és la vida, la supervivència d'aquelles persones a les quals es promet "ajuda". Si els que imposen l'humanitarisme a altres pobles del món poden realment esquivar la lògica capitalista de l'espoli, aquesta és una altra qüestió.

L'herència que trobem del capitalisme desfermat d'ahir és el neoliberalisme d'avui. Hem vist com l'humanitarisme és la cara amable d'un mateix projecte d'escala mundial per apropiarse del producte dels altres. Ara bé, per molt amable que pugui semblar, forma part del mateix entramat que el colonialisme i l'espoli del món. La idea que els països europeus donen ajuda als veïns de l'Àfrica és ben vista, resulta certament amable i per alguns és fins i tot adorable. Per tot això, l'humanitarisme forma part d'allò políticament correcte. Una definició acurada d'allò políticament correcte podria ser: "Lo políticamente correcto actúa por los artificios de la publicidad: asimilar una cosa a otra, a fin de construir cualidades contrafácticas, arrastrar la adhesión para implicar el acto y no como el filósofo o el científico que desean demostrar rigurosamente la validez de sus análisis estimulando la reflexión, sin querer encantar o engañar" (Lapied, 2009: 38). No obstant, si mirem amb una mica més d'atenció a allò que batega sota el discurs del lema d'"ajuda i desenvolupament" ens trobem, cara a cara, amb el neoliberalisme.

És molt important que fem una distinció clara entre liberalisme i neoliberalisme. El liberalisme va ser un moviment filosòfic, polític i econòmic que va acompanyar l'onada de democratització que es va viure tant amb la Revolució Francesa, com també amb la Revolució anglesa i la Revolució Americana. El liberalisme lluitava per la defensa inexcusable de la llibertat de les persones, i aquesta defensa implicava salvaguardar la propietat privada. Sota l'òptica del liberalisme, una persona no es pot considerar lliure si no disposa dels seus béns i de la seva pròpia persona. La no ingerència en els afers i interessos privats de cada ciutadà és un dels elements imprescindibles de la doctrina liberal.

L'Estat, enfront aquesta màxima de no ingerència, ha de tenir un paper regulador mínim. El mercat, que segons la famosa idea d'Adam Smith de la "mà invisible" es regula per si sol, necessita en un primer terme a un Estat que fixi unes mínimes normes de joc. A partir d'aquesta regulació primera, l'Estat ha de salvaguardar la seguretat i la justícia. A una persona no se li pot prendre el que és seu: la policia ha de vetllar per que això no passi i, si no n'hi ha prou amb la policia, caldrà anar davant un jutge per resoldre la disputa pel dret a la propietat. El neoliberalisme, a més a més de la relació que es planteja en el liberalisme entre Estat i mercat, necessita de la complicitat de l'Estat per poder aconseguir els seus propòsits: "El neoliberalismo no se trata de que el Estado deje sola a la economía. Por el contrario, el neoliberalismo activa al Estado en defensa de la economía, no para que adquiera funciones económicas o para intervenir en efectos económicos sino, más bien, para facilitar la competencia y el crecimiento económico y para economizar lo social o, como lo plantea Foucault, para constituir un «regulador de mercado general sobre la sociedad»" (Brown, 2017: 78). D'aquesta manera es pot aconseguir que l'Estat jugui al favor del capital, i no dels ciutadans que tracten de viure la seva vida. Aquesta és una diferència que resulta molt important de fer notar, i que així mateix defineix el tarannà del neoliberalisme.

Aquesta presa de partit de l'Estat en favor del capital opera a diferents nivells. En el nivell econòmic, que resulta el principal que cal tenir present, el funcionament neoliberal genera una situació segons la qual tots els àmbits de la vida es redueixen a les transaccions econòmiques. Ara bé, aquest no és l'únic nivell que cap tenir en compte, doncs el nivell polític també és important mirar-lo amb atenció. El que acaba passant és que com tots els àmbits de la vida es redueixen a l'economia, aleshores la política perd la seva rellevància clau. Aquest és un procés que mica en mica va minant alguns aspectes fonamentals del desenvolupament individual i col·lectiu, com ara l'autonomia moral:

“Conforme los seres humanos se convierten en capital para ellos mismos, pero también para otros, para una empresa o un Estado, su valor de inversión, más que su productividad, se vuelve primordial, la autonomía moral y, por lo tanto, la base del individuo soberano se desvanece y el espacio y el significado de la ciudadanía se encogen.” (Brown, 2017: 100)

Si l'economia, o més concretament la cerca del benefici com a única motivació, inunda tots els altres àmbits de la vida, i ofega tota altra proclama que no sigui l'enriquiment dels poderosos, la sobirania tant a nivell individual com col·lectiu es dissipa. Aquesta és una constatació que Brown ens fa notar i que mostra l'abast de la tragèdia que suposa el neoliberalisme. Quan un projecte com el neoliberalisme s'instal·la arreu del planeta i estén els seus tentacles per tots els nivells de la societat, es planteja un perill real de desaparició progressiva del llegat cultural i polític de la Humanitat.

Una de les observacions més importants que podem fer és veure que el neoliberalisme, com en el seu moment el liberalisme, ha basat el seu discurs en la defensa de la llibertat. Ara bé, aquesta llibertat del neoliberalisme és una proposta en la qual la pròpia llibertat de l'Estat i de l'individu està subjugada a la llibertat dels mercats. Aleshores, encara que el neoliberalisme defensi la llibertat, la llibertat que preval per damunt de qualsevol altra és la llibertat dels mercats i dels interessos dels capitalistes:

“Ésta es la paradoja central, quizá incluso el ardid central, de la gobernanza neoliberal: la revolución neoliberal ocurre en nombre de la libertad –mercados libres, países libres, hombres libres–, pero destruye su fundamento en la soberanía tanto en los Estados como en los sujetos. Los Estados se subordinan a los mercados, gobiernan para el mercado y ganan o pierden legitimidad de acuerdo con las vicisitudes del mercado; los Estados también quedan atrapados en la encrucijada del impulso del capital hacia la acumulación y el imperativo del crecimiento económico nacional. Los sujetos, liberados para buscar su propia mejora como capital humano, emancipados de todas las preocupaciones por lo social, lo político, lo público y lo colectivo, así como de la regulación de éstos, se insertan en las normas y los imperativos de la conducta del mercado y se integran en los propósitos de la empresa, la industria, la región, la nación o la constelación posnacional a la que está atada su supervivencia.” (Brown, 2017: 145-146)

L'individu en una societat neoliberal és una peça més dins l'engranatge que permet que el capital econòmic es reproduïxi. Els poderosos, ja siguin polítics o empresaris de grans multinacionals, són els que cerquen l'augment del seu capital d'acord al funcionament del sistema neoliberal en el que ens trobem immersos. El rescat de les entitats bancàries en alguns països de la Unió Europea en el període 2007-2015, o bé la reforma constitucional a Espanya que es va fer de manera obscura i que posava per davant el retorn del deute abans de qualsevol altra despesa de l'Estat espanyol, són bones mostres de la governança neoliberal que s'ha instal·lat arreu.

Enfront aquesta crua realitat de la dominació neoliberal, pensem que és necessari plantejar una alternativa. El marxisme, tot i estar francament desacreditat per diferents episodis històrics, des de l'estalinisme fins la caiguda del Mur de Berlín l'any 1989, manté encara la seva força intel·lectual i ideològica. Forjat a partir del treball intel·lectual de Karl Marx i de Friedrich Engels, el marxisme conté un missatge de lluita i resistència enfront la injustícia i l'opressió: “Si bien el análisis de Marx aún carece de igual en su explicación del poder del capitalismo, sus imperativos, su brutalidad y sus capacidades de construcción del mundo, este análisis también suponía la existencia de sujetos que añoraban su emancipación y que tenían a mano un lenguaje político de justicia –principios no realizados de la democracia– a través de cual exigirla. Estos sujetos y estos principios ya no se pueden suponer” (Brown, 2017: 78). Brown fa notar aquest llegat del marxisme, i la seva dimensió intel·lectual.

Així mateix, Brown ens adverteix d'un altre perill terrible: constatar que les idees pròpies del marxisme ja no es defensen amb suficient vehemència. Aquesta defensa que es pot fer a nivell individual a través de la lluita per l'emancipació, segons Brown ja no forma part del que podem

suposar que farà la població davant l'opressió a la qual els sotmeten els poderosos. Aquest és l'escenari que Wendy Brown ens mostra. És un aproximació en el qual no queda cap marge de dubte que el benefici econòmic està en el centre, i cap altra dimensió de la vida s'equipara a la importància del benefici. En la mesura que acceptem aquests lleis com inviolables, el que estem fent és actuar d'acord als codis propis del neoliberalisme.

En canvi, si com capaços de desxifrar-los, podem actuar de maneres que siguin la llavor d'una revolta contra el sistema capitalista. No obstant, hem de tenir en compte que el capitalisme i el neoliberalisme han arrelat en diferents àmbits de la vida, i prenen força arreu. Una de les mostres d'aquest arrelament el tenim en el desplegament intensiu del discurs dels valors i de l'educació en valors en les nostres societats.

7.8 Un temps de valors i d'educació en valors

Sembla oportú que si la primera menció que hem fet en aquest cinquè apartat hagi estat el concepte de transfiguració dels valors de Nietzsche, en aquesta darrera entrada ens dediquem en cos i ànima a desvetllar de què parlem quan parlem de valors i d'educació en valors. Un dels aspectes que facilita la preeminència dels valors i l'educació en valors és el seu agermanament amb el constructivisme a l'escola: “Desde la perspectiva de la educación moral, el constructivismo parece convivir cómodamente en los centros educativos con lo que se ha dado en llamar «educación en valores»” (Luri, 2013: 50). El valor nietzscheà que es vincula a la fortalesa i el virtuosisme clàssic ha estat progressivament foragitat del pla educatiu, i una bona mostra d'aquest moviment el trobem en una doble maniobra. Per una banda, el declivi dels sentiments i la fulgurant aparició de les emocions; per una altra banda, el desús del llenguatge de les virtuts i la seva substitució pel llenguatge dels valors. Aquesta doble maniobra ens l'ha descrit de manera magistral Antonio Valdecantos (2014a).

Nosaltres volem afegir a aquesta germanor entre constructivisme a l'escola i l'educació en valors un tercer element: la lògica del funcionament neoliberal. El pensament pedagògic contemporani està farcit d'al·lusions als valors, als projectes, a la innovació educativa. Pensem que d'aquesta manera s'ha infiltrat en el món educatiu els elements principals del funcionament neoliberal que, lluny de refusar aquestes nocions considerades moralment valuoses com ara els valors educatius o socials, els fan servir per pavimentar els camins per on poder transitar en la seva missió de domini i explotació.

Ja hem vist que la conformació del món en el que vivim està formada per diferents factors. Si prenem el punt de vista pedagògic i establim una mirada atenta sobre el fet educatiu, un dels elements més recurrents que trobarem serà el discurs dels valors. Els valors, així com també el *leit-motiv* de l'educació en valors, esdevenen l'ABC de la construcció normativa i filosòfica del món escolar, i per mimetisme, també de la construcció dels nivells corresponents de l'esport, l'esport infantil. De fet, es construeix aquest discurs (o discursos, més aviat) al voltant dels valors a partir de la presumpta existència d'una carència: “Les queixes sobre la manca de valors són constants a les seccions de cartes al director dels diaris i, en conjunt, als mitjans de comunicació. Vivim en un lament permanent de la manca de valors” (Luri, 2012: 18). Enfront el diagnòstic apocalíptic de la crisi de valors estesa arreu, les escoles de negocis ofereixen el guariment a partir de la seva pròpia recepta: missió, visió, valors. Aquest escenari mostra la confluència entre els valors i el neoliberalisme, esdevenint un “neoliberalisme dels valors”¹⁵.

Cal entendre, en un primer terme, que l'educació en valors es planteja com una croada, com una missió sagrada. En el món regit pels drets humans, els valors formen part de l'evangeli que ens guiarà en els temps obscurs en els que trobem a faltar els valors. Al temps que convenim que els joves no tenen valors, no ens adonem que aquesta afirmació és clarament falsa i que resulta fàcil de demostrar la seva condició. Fem-ho: bé siguin uns valors, bé siguin uns altres, els joves tenen o mostren o

¹⁵ Segons l'expressió compartida amb l'autor pel Daniel Suárez Cambra en una conversació personal el 11.10.2020.

s'acosten a determinats valors. Una manera de voler rebatre aquest argument és apuntar-se al discurs dels anti-valors, un discurs en el qual es diferencia els valors bons dels valors dolents.

Un cop hem entès que lluitar per determinats valors –que no se'ns acudeixi acostar-nos als contra-valors– és una missió sagrada i a la qual no hem de dubtar de consagrar-nos, la màquina piconadora es posa en marxa i va trinxant tot el que troba al seu davant. Si bé podríem plantejar-nos preguntes com ara “per què aquests valors i no uns altres?”, o bé “de quina manera es poden arribar a aprendre els valors?”. Tot sovint, fer aquest tipus de preguntes cau del costat de l'heretgia, ja que es posa en qüestió la bondat i l'autèntic benefici d'actuar regit pels valors hegemònics. Respondre a aquests preguntes estaria del costat de la raó i de la cerca de la veritat que, recordem, és un lema tant de la Il·lustració com del liberalisme. En canvi, ofendre's davant aquests interrogants ho identifiquem clarament de la banda del sentimentalisme.

De fet, podem dir que molt sovint s'acaba construint una façana. Els valors es presenten com maons sòlids sobre els quals construir diferents aprenentatges, i no obstant hi ha poc o nul interès per especificar què és allò que li interessa aprendre a una determinada persona. Cal, sense cap marge pel dubte, garantir la ració suficient de valors per a que qualsevol persona pugui progressar. Ara bé, com que són bàsicament façana, arriba un punt en que es descobreix la debilitat dels seus arguments. No obstant, si això no s'arriba a veure, el que passa és que l'audiència resulta encisada per l'aparent meravella que acompanyen els valors. Si la intenció és fer prevaldre aquesta mascarada, podem seguir fil per randa el següent consell, ben farcit de sarcasme: “te bastará con multiplicar los gestos impostados con que te desvives por la experiencia de los otros para que tu imagen se mejore a ojos vistas y la excelencia de tus valores no admita discusión” (Valdecantos, 2014a: 92). Per que un dels punts forts dels valors com a discurs és precisament això: la seva excel·lència, parafrasejant a Valdecantos, no admet discussió.

Abans de Valdecantos (2014a), Royo (2016) o Luri (2012), trobem altres autors que han adoptat una perspectiva crítica envers l'educació en valors. Un que volem destacar és Wolfgang Brezinka. En primer terme, hi ha una vaguetat conceptual important: “Atès que el contingut informatiu de la paraula *valor* és mínim, als educadors reflexius aquesta no pot produir-los més que maldecaps: si hom no l'explica millor, ningú pot entendre què vol dir pròpiament. És per aquests motius, d'ordre tant lògic com pràctic, que a mi em sembla que el terme *educació en valors* és insuficient” (Brezinka, 2006: 167). En segon terme destacarem la idea que segons Brezinka l'educació en valors resulta antitètica a l'educació emancipatòria:

“Les vinculacions pressuposen una elecció, valoracions, distincions i decisions. Inclouen el manteniment d'allò elegit i una relativa duració, constància i lleialtat. Com que no hi ha actituds valoratives sense vinculacions, *l'educació en valors és el programa contrari a l'educació «emancipatòria»*. L'educació emancipatòria és un tipus d'educació que prescindeix de totes les vinculacions i que ha donat la consigna d'*alliberar-se* d'elles (cf. Brezinka, 1981, p. 93 i s.; 1993, p. 32 i s.). En canvi, l'educació en valors estableix la idea que unes vinculacions bones són imprescindibles i proposa una acció educativa segons aquesta idea.” (Brezinka, 2006: 172)

Al costat d'aquesta consideració de Brezinka, hi ha un altre aspecte que també volem destacar. El discurs de l'educació en valors es caracteritza per un clar rebuig cap a l'àmbit de la competició. Valors i competició resulten expressions antitètiques en el discurs de l'educació en valors. No obstant això, persisteix un aroma de competitivitat en aspectes com ara la confrontació, podríem dir que fratricida, entre valors i contra-valors (també anomenats, segons l'ocasió, com anti-valors). Qui deixa al descobert aquesta realitat evident és el propi Valdecantos, quan ens indica que “si los valores dejaran de competir entre sí carecerían por completo de valor y nadie querría elegir ninguno, de manera que muy bien podría decirse que el aprecio por lo competitivo (o el culto que se le debe) es el valor máximo y casi único” (Valdecantos, 2014a: 134).

Per tant, més enllà d'un rebuig verbal i sistemàtic cap a la idea de competició, la competició segueix estant ben present en l'imaginari propi de l'educació en valors. Hi ha doncs aparença de rebuig de la competició, quan si mirem de més a la vora, ens trobem que persisteix. De fet, voldríem afegir a aquesta competitivitat entre valors (una competició interna entre valors i contra-valors, podríem dir) la idea que l'educació en valors vol prevaldre per damunt de qualsevol altra pedagogia, encara que això suposi arrasar amb la tradició educativa dels darrers segles. L'aparent manca d'interès, fins i tot rebuig, per la competició, és de fet una ferotge competició per que els valors triomfin per damunt de la resta de pedagogies que puguin plantejar-se.

Hi ha, a més a més de tot això, un gest consumista i acumulador en defensar l'educació en valors. Es tracta d'acumular un seguit de valors els quals donin la impressió d'un compromís pedagògic total, no sotmès a cap mena de discussió. A partir de la idea d'Erich Fromm, podem dir que el que s'aprecia – per no dir *el que es valora*– és el fet de tenir valors, i no tant ser una persona amb valors. Un cop entrem en el llenguatge propi dels valors, i sense acceptar-lo com a vàlid i vinculant a nivell pedagògic, podem arribar a fer aquesta importa distinció: has de mostrar ser propietari d'un bon gruix de valors (morals, socials, familiars, educatius) per tal de ser reconegut, *valorat*. Fent servir la terminologia financera, el que cal demostrar és que tens una bona cartera de valors.

La presumpta tinença de valors indica algunes coses. Pels seus defensors més sentits (i sentimentals), gairebé una benedicció i una garantia d'arribar a bon port, encara que no se sàpiga gens ni mica com navegar o capitanejar un vaixell. Pels seus crítics més determinats, entre els que ens comptem, el que indica és l'absència d'un pensament pedagògic interessant, que és substituït per una cantarella buida de significat. De fet, estem del tot d'acord que tothom qui vol ser reconegut per la cort dels valors, cal que doni senyals inequívokes de com de significat està amb la causa: “Ya se ha visto que en el hecho de tener valores lo que importa no es lo que se tiene, pero conviene añadir que ni siquiera es, en sentido estricto, tenerlos, sino más bien aquello de lo que tenerlos es indicio” (Valdecantos, 2014a: 135).

L'Escola Nova 21 planteja, entre d'altres, aquesta idea: “Durante muchas décadas, la escuela y la universidad han imaginado que los conocimientos se ‘transmiten’: a través de las explicaciones de los docentes y a través del libro de texto, con alumnos que escuchan, ejercitan y reproducen. Esta visión obsoleta se debe superar” (Vallory, 2017). En aquesta plantejament veiem un dels pilars fonamentals de la visió educativa proposada pel conglomerat d'Escola Nova 21, una visió que defensa posar en dubte el paper del professor com transmissor de la cultura. Aquest posicionament ajudarà, tanmateix, a aplanar el camí pel discurs de les competències, que posa l'accent en aprendre el com fer les coses més que no quines coses s'aprenen.

Si bé és veritat que el *hooliganisme* és un fenomen que els estudiosos dels valors en l'esport han situat del costat dels anti-valors o els contra-valors (Durán González, 1994), paga la pena dir que els que defensen la bondat dels valors són així mateix, i sense cap mena de dubte, uns *hooligans* en el moment que es posen a defensar els valors. Cauen, per la seva pròpia inèrcia, de peus en el sentimentalisme.

La vinculació entre neoliberalisme i educació en valors és un dels element que hem volgut subratllar, i que ens sembla una descoberta rellevant de la tesi. Altres autors, per exemple, han plantejat vinculacions anàlogues a la que estem fent, com bé pugui ser el treball sobre neoliberalisme i Drets Humans de Cincunegui (2019). Dit això, farem el següent plantejament: podem dir que qui no té valors, seguint el propi discurs de l'educació en valors (on l'absència de valors o bé la presència d'anti-valors seria una catàstrofe cataclísmica), no té res. Podem traçar un paral·lelisme entre la idea que l'única divisa en el neoliberalisme són els diners, i que en el cas de l'educació en valors l'única divisa esdevé el tenir per propis un llistat selecte de valors. La militància en el costat correcte dels valors, com en el costat correcte de la història, és un element impertorbable del discurs de l'educació en valors.

La tria dels valors amb els quals “customitzar-se” adequadament tenen a veure amb la dimensió, treballada per Foucault i d'altres autors, de la gestió i la governança d'un mateix. Aquesta governança és un dels trets definitoris del marc del neoliberalisme:

“Pero la guerra tecnológica entre el valor y el contravalor no es la única forma de milicia necesaria para el mantenimiento de «nuestro modo de vida» porque, de hecho, vivir conforme a valores es un programa rigurosamente castrense. Quien de verdad se tome en serio la vida propia como sucesión de elecciones, metas y experiencias, quien gestione la empresa de la propia persona con el mismo rigor que aplicaría a una de la que fuese jefe de recursos humanos, y quien esté dispuesto a reinventarse constantemente para estar a la altura de los valores innovadores y excelencia que de él se esperan será, sin duda, el más leal de los soldados.” (Valdecantos, 2014a: 139)

Per tant, i malgrat que es vulgui malmetre el llegat de la competitivitat en l'esport i que els valors com la cooperació o la tolerància siguin santificats, la realitat social està estretament lligada als motius esportius. No és conjuntural que un dels estudiosos més reconeguts del procés de civilització, el sociòleg Norbert Elias, tracés de manera clara i inequívoca les paral·lelismes entre el procés de esportivització dels jocs populars i el procés de civilització (Elias i Dunning, 1992). Una constatació d'aquesta aroma esportiu que corre per tot arreu el tenim en el següent fragment: “El deporte es, de manera esencial, una actividad amante de la estadística y del ansia compulsiva de marcar siempre una nueva frontera y un nuevo objetivo que conquistar, pero seguramente la cultura y el humanismo son deportivos por naturaleza” (Valdecantos, 2014a: 196). Per tant, malgrat el rebuig mostrat d'innombrables formes envers l'esport no podem oblidar que la configuració de les nostres societats balla al ritme d'una determinada música: la de l'esport, i també la del jazz. Hi ha una sèrie de paral·lelismes entre jazz i bàsquet:

“When you play basketball, everything is timing, just as with a song. You must be able to instantly react to the choices your teammates make. You must be able to coordinate your actions with your teammates' and you must understand when you need to take over the action-when to solo-and when to back off. The timing of group activity is a major part of basketball, as it is with jazz. A team of basketball soloists, without the structure of a common goal, may get TV endorsements for pimple cream, but it doesn't win championships.”¹⁶ (Abdul-Jabbar, 2019)

Hi ha autors que han proposat la idea que el paper de l'esport en les nostres societats ha canviat: “En la actualidad el deporte ha dejado de ser un espejo en el que se refleja la sociedad contemporánea para convertirse en uno de sus principales ejes vertebradores, hasta el punto de que podríamos decir que ya no es la sociedad la que constituye al deporte, sino este el que constituye, en no poca medida, a la sociedad. El deporte es la teoría general de este mundo, su lógica popular, su entusiasmo, su complemento trivial, su léxico general de consuelo y justificación: es el espíritu de un mundo sin espíritu” (Corriente i Montero, 2011: 12). La centralitat de l'esport en les nostres societats que plantegen aquests dos autors està lligada, tanmateix, amb una visió pessimista. Ho veiem amb claredat en aquest lema de “el espíritu de un mundo sin espíritu”.

Un darrer aspecte que volem subratllar està lligat a una incoherència del propi concepte valors, i de l'educació en valors. En el sentit que es formula habitualment, els valors apareixen tant al principi com al final del procés formatiu. Els valors guien en el començament del camí, són la torxa que ens il·lumina el camí, i simultàniament, són l'objectiu que es vol assolir. Per tant, funcionen al mateix

¹⁶ “Quan jugues a bàsquet, tot és qüestió de *timing*, com passa també amb el jazz. Has de ser capaç de reaccionar de manera instantània a les eleccions que fan els teus companys d'equip. Has de ser capaç de coordinar les teves accions amb els teus companys, i entendre quan has de fer-te càrrec de l'acció – quan fer el solo – i quan fer un pas enrere. El *timing* de l'activitat grupal és una part crucial del bàsquet, com ho és amb el jazz. Un equip de bàsquet format per soloistes, sense l'estructura d'una fita comuna, potser aconseguixin fer anuncis de televisió de crema anti-acne, però no guanyaran campionats” (traducció pròpia).

temps com metodologia, i també com a objectiu o finalitat. Davant la pregunta *com podem arribar a actuar segons els valors?*, el que ens guia pel camí i el que esperem obtenir al final o durant el trajecte, és el mateix. Una manera de resumir aquesta reflexió és la següent frase: “La misma «cosa» que queremos alcanzar es la «cosa» que nos permitirá lograrlo” (Ahmed, 2019: 31-32). Si el que entra (*input*) és el mateix que surt (*output*), no hi ha procés, no hi ha elaboració, no hi ha producte. Aquest context afavoreix que la persona sigui improductiva, obrint la possibilitat dels subsidis. Per tant, el fet de promoure la improductivitat connecta el discurs dels valors i el discurs del neoliberalisme, tancant el cercle que porta cap a una vida subsidiada, sense adults i, per tant, sense autors ni productes.

7.9 Síntesi: caminant envers un món sense adults

Si aquest setè apartat del Capítol 1 l'havíem començat fent al·lusió a la transfiguració dels valors i després al treball *El tiempo de las víctimas* d'Eliacheff i Soulez, en aquesta darrera secció farem especial esment del llibre *Un mundo sin adultos* (Narodowski, 2016). L'autor argentí planteja com idea principal del seu llibre que en l'actualitat hi ha un problema en la transmissió cultural entre adults i joves, i això respon bàsicament a que els adults han deixat de fer el seu paper d'adults. En actuar d'aquesta manera, els infants i adolescents no tenen enfront un rol adult del qual poder recollir un llegat, ni tampoc poder reconèixer quin és el rol que s'espera que facin a mesura que madurin i en facin responsables de tot allò que els passi a la vida: “Al otro no infantilizado en nuestra cultura lo denominamos *adulto* y quien ocupa ese lugar es quien asume la guía hasta que el menor de edad se apropie de la capacidad autónoma. Esto es, se convierta en un mayor de edad, en un par, en un igual de quien lo formó” (Narodowski, 2016: 60).

Per tant, constatem que aquest Altre que actua com adult, necessari per que cada infant pugui desenvolupar-se envers l'autonomia, no és que hagi desaparegut completament, sinó que més aviat no es posiciona amb prou claredat: “No es que la autoridad adulta haya desaparecido, pero su legitimidad de origen –propia de las viejas culturas prefigurativas– hoy es cuestionada y hasta satíricamente degradada. La única autoridad adulta que vale es la que es capaz de relegimitar en forma contingente ciertos vestigios de la otredad asimétrica, aunque la tarea es cíclopea y debe ser recomenzada a cada momento” (Narodowski, 2016: 91). Encara que més concretament, la situació que planteja l'autor remet a aquests condicionants: “O sea que la nueva circunstancia histórica sería efecto de la blandura de los padres y por lo tanto se trata de una debilidad que puede ser contrarrestada por mérito de una voluntad racional que vuelva a poner las cosas en su correcto lugar, tal y como acontecía en el pasado” (Narodowski, 2016: 136-137).

Narodowski pren com a punt de partida teòric la distinció entre cultures prefiguratives i posfiguratives que va proposar l'antropòloga Margaret Mead. Al criteri de Narodowski, estem enfront el pas d'una cultura posfigurativa (la moderna) cap a una cultura prefigurativa (la posmoderna). El paper de la llei és un dels elements que tracen més clarament una diferència entre els aspectes posfiguratius i els prefiguratius:

“Una ley a la que al final las jóvenes generaciones iban a poder oponerse para construir su ley propia y así reforzar la autoridad adulta posfigurativa.

En nuestra posmodernidad prefigurativa, los adultos ya no se constituyen como ley o al menos no como una ley de referencia última, confiable y legítima. Al negarles a los niños y adolescentes el derecho a sujetarse a una ley, los adultos niegan su propia adultez.” (Narodowski, 2016: 109)

El paper de pares i mares, professors i professores, és un paper cada cop més ambigu, incert. Hi ha una correspondència entre una criança permissiva i confusa, i una educació escolar “centrada en l'infant”. Apareixen algunes qualificacions del docent que seran cada cop més habituals, i que el situa com a guia, com a facilitador. Guia i facilitador seran termes corrents en la pedagogia escolar, donant a entendre un cert vincle entre adult i infant: “Serán docentes que también se definen como «facilitadores»: aquellos que hacen «fácil» alguna actividad escolar, que la ponen a disposición y que habilitan con ellos el derrumbe del edificio que sostenía la asimetría educativa entre docentes y

alumnos” (Narodowski, 2016: 207). Per tant, el que ens subratlla Narodowski és aquest pas de l'asimetria a una relació de caire més horitzontal, igualitari. Allà on diem horitzontal i igualitari hem d'entendre, tanmateix, confusa i sense diferències clares entre adult i infant.

Narodowski, per tant, constata què li passa a la pedagogia: un d'aquests assumptes és la incorporació del *leiv-motiv* de facilitador. Nosaltres hem afegit, al seu costat, l'etiqueta de guia com a terme similar a facilitador. Una altra reflexió en aquesta mateixa línia la trobem en les paraules d'un psicoanalista italià: “En la actualidad, lo que más abunda no es el realidad el padre-educador, sino su revés especular: la figura del *padre-hijo*. Se trata de esos padres que abdicar de sus funciones, pero no por abandonar a sus hijos, ni porque se propongan como educadores ejemplares, sino por estar demasiado próximos a ellos, demasiado cercanos, por ser demasiado parecidos a sus hijos” (Recalcati, 2014: 64). És a dir, menys diferenciació entre adult i infant, per tant més confusió i ambigüitat.

Anem un pas més enllà d'això que acabem d'apuntar, i recollim una altra reflexió més:

“No podemos interpretar el papel de guía como un «facilitador» en el sentido de convertir en sencillo lo que no lo es, en el de regalar, edulcorar o aligerar el conocimiento. El papel de guía que tiene que desempeñar el docente ha de estar siempre condicionado (y complementado) por el interés y la voluntad de quien desea acceder a aquel.

Creo que es responsabilidad de todos tratar de mejorar nuestra sociedad aportando nuestro granito de arena en aquello que sabemos hacer sin caer en el facilismo, buscando las mejores fórmulas para que los conocimientos que tenemos puedan ser compartidos por los demás. En estas fórmulas, la pedagogía (el procedimiento) no puede considerarse un filtro que deje pasar solamente aquello que sea accesible con el mínimo esfuerzo, sino un catalizador que impulse y lleve a su destino de la manera más efectiva esos conocimientos, sin perder, en la medida de lo posible, su esencia.” (Royo, 2017: 54-55)

Un cop feta aquesta menció a allò que és el paper de facilitador del docent, i el que podria arribar a ser, podem repassar la trajectòria històrica del fenomen al qual Narodowski al·ludeix com actual. Es tracta, al nostre entendre, d'una situació que correspon a una amplificació de la crisi de l'autoritat que es va plantejar de manera intensiva ja durant les dècades de 1960 i 1970. El context social i cultural d'aquella època tenia com a trets distintius algunes de les següents qüestions:

“Entre los educadores estadounidenses, el año 1963 es famoso como símbolo de una serie de cambios, algunos lentos y otros más inmediatos. En 1963 empezaron a bajar los resultados de la prueba SAT en un transfondo social de creciente incidencia de la droga entre los jóvenes y más separaciones matrimoniales en la generación de sus padres. En 1966 se celebró un congreso en la Universidad de Dartmouth que marcó la introducción del multiculturalismo. Las corrientes antiautoritarias promovieron pedagogías que daban más énfasis a la expresión de la personalidad del alumno que al desarrollo de la autodisciplina para formar una personalidad responsable.” (Enkvist, 2011: 127-128)

Allò que Narodowski constata, resulta que va a contracorrent d'una constatació bàsica: que els adults han de fer gal·la de la seva autoritat adulta, que és el tret que els diferencia dels infants. “La educación”, ens assenyala Olivier Reboul, “no se concibe sin recurrir a la autoridad del adultos sobre el niño, del sabio sobre el ignorante, del responsable sobre el irresponsable” (1972: 41). Aquest aspecte dóna la impressió que ha caigut en l'oblit en la pedagogia actual, en la qual s'afavoreixen entorns diversos en els quals l'adult queda camuflat entre els infants i no reserva pràcticament cap espai per la transmissió del seu magisteri. Autors com ara Hirsch (1987, 2001, 2016), Royo (2016, 2017) o Luri (2012, 2014) han posat el crit al cel al respecte de la renúncia de mantenir i transmetre a les noves generacions la tradició cultural de la qual formem part.

Un autor que resulta menys conegut a nivell editorial per haver-se autoeditat, encara que ha sabut realitzar una aguda síntesi dels problemes educatius sobretot a l'àmbit de secundària, és el professor de secundària Pablo López Gómez. En el seu llibre apunta reflexions tant necessàries com ara aquesta:

“No podría ser de otra forma: nuestro sistema actual anima tanto a no estudiar que, al final, muchos alumnos no están dispuesto ni siquiera a estudiar lo poco que se pide para aprobar de regalo” (López Gómez, 2018: 37). La renúncia a salvaguardar la tradició cultural té les seves conseqüències.

Aquests diferents riscos han estat assenyalats per diversos autors. Un d'aquests ho planteja de manera interrogativa de la següent forma: “¿Existe renovación allá donde falta una herencia?, ¿hay creatividad donde faltan las reglas y los modelos?, ¿no se adoptará esta postura para apartarse de la realidad? No se puede cultivar sin transmitir una cultura; no existe solidaridad humana sin continuidad” (Reboul, 1972: 47). Aquesta renúncia a la transmissió de la cultura apareix de manera notòria en les concessions a un llenguatge poc cuidat: “Una sociedad ¿no tiene derecho a exigir de la educación que transmita al niño esos valores sin los cuales la vida social sería imposible? Comenzando por el lenguaje, que es el patrimonio inalienable de un pueblo. Si, bajo pretexto de respetar la espontaneidad verbal de los alumnos, se renuncia a obligarles a que se expresen bien, con claridad, precisión y elegancia, se les traiciona” (Reboul, 1972: 54). Quan el llenguatge no és suficientment ben cuidat, l'expressió humana s'empobreix a marxés forçoses.

Reboul (1972) i Narodowski (2016), malgrat els més de 40 anys entre la publicació d'un llibre i de l'altre, podem dir que estan d'acord en el fons de la qüestió: “No pienso que nuestra civilización padezca un exceso de seres adultos, sino que corre el peligro de no ser adulta” (Reboul, 1972: 110). L'absència d'adults, és a dir, el traç desdibuixat de l'autoritat adulta, és un pas més envers un moment temible en un futur proper en el qual no tan sols es pugui constatar la fallida de la transmissió cultural als joves, sinó que s'acosta la condemna a un món sense accés a noves generacions adultes. Aleshores es fondran els adults i els infants, sense diferències entre ells.

En el text *Los charlatanes de la nueva pedagogía* que ja hem esmentat abans i que resulta proper en el temps al text de Reboul, trobem la següent reflexió:

“La universidad ya no existe. El alto saber no existe ya. La opinionitis reina en todas partes. La universidad se ha transformado en una imprenta de diplomas, en una sucursal del ministerio de la Salud social y de la Familia, en un santuario de subvencionados, en una fábrica de opiniones instantáneas, en todo, excepto en una universidad. El alto saber está en la subasta de la ignorancia. ¡Qué cara es la ignorancia!” (Morin, 1975: 193)

La depreciació progressiva de la universitat, entre reformes universitàries (com ara Bolonya), augment de les taxes dels estudiants (creixement de més del 60% en pocs anys a Catalunya), i precarització del personal investigador i docent, genera una situació no massa esperançada al voltant d'aquesta institució. La universitat, abans pilar bàsic de la cultura i de la societat, avui en dia està entre tenebres. Diferents acadèmics han volgut fer sonar l'alarma, com ara Jordi Llovet (2011). També cal referir-nos a un text clàssic en la crítica de la institució universitària, com és el d'Ortega *Misión de la Universidad* (Ortega y Gasset, 2007), que reuneix una sèrie de conferències que va pronunciar l'any 1930.

Els problemes de la universitat són quelcom que ha analitzat amb molta traça el sociòleg britànic Frank Furedi, concretament en l'únic dels seus llibres traduïts fins ara al castellà o català, i que porta per títol *¿Qué le está pasando a la Universidad? Un análisis sociológico de su infantilización*. Furedi, que analitza les tendències que configuren la universitat en l'àmbit anglosaxó (EUA i Regne Unit, bàsicament), no fa sinó constatar algunes de les sospites que fa anys que volten la institució universitària, com ara aquestes paraules de Hirsch fa més de 30 anys:

“el estilo de educación de cafetería, combinado con la falta de voluntad de nuestras escuelas para fijar demandas en los estudiantes, ha resultado en una disminución mantenida de la información compartida de manera común, tanto entre generaciones como entre los jóvenes mismos. [...] La consecuencia inevitable del [modelo de] instituto como centro comercial es la falta de conocimiento compartido dentro de las escuelas, y también entre ellas. Sería difícil inventar una

receta más efectiva para la fragmentación cultural.” (1987: 20)

El món sense adults (Narodowski) ens ha dut a enumerar, entre d'altres qüestions, el dubtós paper del professor com facilitador (Royo), la crítica a l'educació en valors (Reboul) i els mals que llasten la institució universitària (Furedi). Un adult desdibuixat és el mal central de la crisi de transmissió de la tradició cultural. Sense construir una figura clara i consistent d'adult, ens trobem conreant un camp erm, que no serveix per fer perviure la tradició cultural en unes condicions fiables.

Cal, no obstant tot això, que tant els que es fan càrrec de la criança com de l'educació escolar i universitària puguin reconèixer què està passant a les llars i a les aules, i pel fet que en primer terme ho reconeguim, puguem plantejar quina altra cosa podem fer:

“Y esto es básicamente lo que creo que estamos haciendo en casa y en la escuela: alargar la infancia, seguir con el «cura sana», aplicar la homeopatía pedagógica, edulcorar la realidad y licuar los contenidos para que nuestros alumnos y nuestros hijos estén cómodos, sosegados y serenos emocionalmente. Esto de licuar los contenidos no es algo que diga yo, movido por mis prejuicios y mi presunta mala uva, sino algo que dejó bien claro un experto educativo muy innovador de cuyo nombre querría acordarme pero, francamente, no me acuerdo, que participó en una jornada sobre educación organizada por una institución de cuyo nombre sí me acuerdo pero prefiero hacer como que no, cuando dije que «la educación por proyectos no es que no tenga que ver con los contenidos. Las disciplinas están ahí, pero diluidas».” (Royo, 2017: 134)

Estem, doncs davant d'un procés de desballestament de l'educació pública. La tria de les competències per davant dels continguts resulta un exemple demolidor (i de la demolició que s'està duent a terme, valgui la redundància). Tanta força ha agafat pedagogia competencial que, arribats aquest punt, una directora d'institut pot arribar a dir en una reunió d'equip docent: “Inspecció ens tombaria un gruix important dels comentaris en els butlletins de notes, que haurien de ser competencials, ja que en aquests comentaris es fa referència als continguts”¹⁷. Resulta inequívoca aquesta relació de vassallatge amb la Inspecció, així com també la renúncia a parlar de continguts quan ens adrecem als alumnes i les seves famílies, ja que les competències acaparen tot el protagonisme.

Una altra manera de dir-ho és que les competències no volen que cap contingut els faci ombra. El discurs de les competències l'identifiquem com producte genuïnament neoliberal, fins al punt que ha aconseguit foragitar els continguts del radi d'acció dels docents. Altres autors ens han fet notar aquesta situació tan precària que planteja l'ensenyament per competències, com bé pugui ser Nico Hirtt (2010) o Olmedo Beluche (2013).

Un cop hem entrevist aquests poderosos i persistents lligams entre constructivisme, educació en valors i neoliberalisme, estem preparats per enfrontar alguns aspectes més específics que toquen ja de ple –no de biaix– amb els assumptes de temàtica esportiva als quals volem consagrar el gruix més important de les pàgines d'aquesta tesi. Si bé el primer capítol que ara tanquem servia per situar els nostres temps pedagògics, ara passem a caracteritzar amb detall la configuració dels nostres temps esportius.

¹⁷ Comentari de la directora en un centre de secundària en el qual vaig treballar.

CAPÍTOL 2: Història del bàsquet i del minibàsquet. La seva evolució normativa i pedagògica, amb una anàlisi dels seus discursos.

“Si los mundos no hubieran resultado de una construcción, no habría nada que averiguar acerca de ellos, porque conocer algo es saber cómo se construyó y con qué fines.”
Antonio Valdecantos (2008: 27)

“La pedagogía moderna lleva más de un siglo intentando hallar la fórmula que garantice el aprendizaje fácil.”
Gregorio Luri (2014: 53)

8 Consideracions generals sobre l'esport infantil

8.1 El paper de les regles en els jocs i en els esports

L'esport reuneix les dimensions pròpies de joc espontani, de la competició i d'unes regles de joc, i vincula totes tres dimensions dins un ordre institucionalitzat. Aquesta institucionalització del joc, que es transforma aleshores en esport, esdevé el camí en el qual determinades regles queden fixades. Pel fet que l'abast de les normes o regles de joc va més enllà d'una comunitat particular, en l'esport es poden aplicar les mateixes normes en diferents competicions arreu. Les regles de joc, per tant, són un element constitutiu de l'esport en la mesura que es fixen i es mantenen al llarg del temps, així com de vegades també es modifiquen. La dimensió ordenada del joc parteix, aleshores, d'un ordre fixat en el reglament. Hi ha un element lúdic que conviu amb un element d'ordre, de constància.

Un dels estudiosos ja clàssics sobre el fenomen del joc, Johan Huizinga, fa aquestes pertinents observacions sobre les regles de joc:

“Estas cualidades de orden y tensión nos llevan a la consideración de las reglas de juego. Cada juego tiene sus reglas propias. Determinan lo que ha de valer dentro del mundo provisional que ha destacado. Las reglas de juego, de cada juego, son obligatorias y no permiten duda alguna; Paul Valéry ha dicho de pasada, y es una idea de hondo alcance, que frente a las reglas de un juego no cabe ningún escepticismo. Porque la base que la determina se da de manera incommovible. En cuanto se traspasan las reglas se deshace el mundo del juego. Se acabó el juego. El silbato del árbitro deshace el encanto y pone en marcha, por un momento, el mundo habitual.” (1972: 25)

D'aquesta manera, en el procés d'allunyar-se del compliment de les normes o regles de joc, els jugadors que practiquen un esport poden arribar a distanciar-se tant de l'ordre institucionalitzat que, aleshores, podem dir que ja no juguen aquell esport. En el moment de jugar el partit, doncs, tots dos bàndols es comprometen a seguir de prop les regles, tal com ho comenta Guillem Turró: “El ideal de una buena competición requiere que los contrincantes renuncien a las ventajas momentáneas que reporta la infracción del reglamento. En este código radica la naturaleza y el espíritu de cada deporte” (2016: 137). D'altra manera, quan es succeeixen les infraccions i aquesta tendència s'instal·la en el joc, el desenvolupament del partit no arribaria a consumir el propòsit fonamental de jugar el partit d'acord a unes mínimes expectatives de reeixir en l'activitat engegada.

Així mateix, paga la pena dir que apareix un conflicte entre aquesta idea d'avantatge i la sanció de la infracció. Just abans que es cometi una infracció, l'avantatge apareix de manera molt efímera. Treu el cap, en tot cas, mentre no es sanciona l'incompliment de la norma. Ara bé, un cop es sanciona la infracció, ens trobem davant d'un avantatge momentani que no ha pogut ser aprofitat i que, per tant, ja ha desaparegut. Per tant, en la mesura que els “avantatges momentanis” que una infracció pot generar es sancionin, desapareixen en aquesta qualitat d’“avantatges momentanis”. Hi ha, a més a

més, una dimensió que està més enllà del compliment de la norma.

Per esdevenir un esportista identificat amb les normes o regles del joc, alguns autors reporten que és necessari alguna cosa més que acceptar les regles de joc i prou. Aquest és el cas del professor de la Universitat de Brockport a Nova York, César Torres: “Sin reglas el deporte es sencillamente imposible. Acaso sea más adecuado decir que los buenos deportistas adoptan las reglas más que aceptarlas” (2011a: 45). Per tant, hi ha un matís que podríem donar, seguint a Torres, conforme la idea que cal *creure's* les normes. Les normes o regles del joc són normes fixades per algunes persones a una institució, i que els esportistes que participen de l'activitat han de seguir. També podem afegir: alguns adults han tingut cura de fixar unes normes que d'altres persones seguiran.

En el seu estudi del desenvolupament infantil, el psicòleg Jean Piaget aporta una interessant visió sobre el fet que les normes siguin proposades pels infants: “Los niños, en sus propias sociedades, y en particular en sus juegos, son capaces de imponerse reglas que respetan a menudo con más consciencia y convicción que algunas dictadas por adultos” (1981: 207). En el cas de l'esport, les normes de joc venen de fora de l'esfera infantil, i fixen un ordre adult d'acció. Una altra circumstància que podem esmentar serà que més enllà de les normes fixades pel reglament, els infants decideixin segons quines normes de grup. Considerem que aquest escenari (normes de joc i d'acord amb aquestes, normes dels propis infants que acompanyen les regles de joc i regulen el funcionament del grup) és una de les possibilitats que ens podem imaginar.

Aquesta iniciativa de l'infant, fixant ell mateix algunes de les normes (sense dinamitar les normes de joc) no treu, de cap de les maneres, que els adults no tinguem un paper en l'educació. En ocasions es confon que els infants prenguin certa iniciativa en una activitat com el joc o la pràctica esportiva, com per exemple que pensin, concebin les seves estratègies de joc, i el fet que els adults quedin al marge de la direcció i maneig de l'activitat de l'infant. Com garants de la llei, els adults no ens podem esborrar de la funció normativa –o regulativa de la normativa, si és que els infants no l'han creat– sense el risc de deixar en un estat de confusió els infants. Al cap i a la fi, i encara que els infants puguin “interioritzar” una norma de joc i, per tant, fer-se-la seva, en el decurs del seu procés formatiu serà interessant i enriquidor que puguin forjar la seva pròpia norma, la norma que proposin a partir de les condicions de pràctica que fixa la norma de joc.

Trobem un problema de polisèmia que cal aclarir per no portar a equívocs: conviuen la noció clàssica de norma com regla de joc, i la noció de la norma com a Llei psicològica, identificada en aquest cas amb el desig propi. Per tant, podem dir que en la mesura que el jugador segueix i reconeix les normes de joc, pot arribar a construir la seva pròpia norma psicològica escoltant el seu desig dins de la pràctica esportiva normativitzada (és a dir, una pràctica amb límits clars). Podem dir que en el compliment de la norma es recorre una part important del camí a partir del qual cadascú podrà fixar les seves pròpies normes, la seva ètica. Una manera d'expressar-ho, seguint de nou a Piaget, seria la següent: “los métodos nuevos de educación no tienden a eliminar la acción social del maestro, sino a conciliar la cooperación entre niños con el respeto al adulto y reducir en la medida de lo posible la coacción de este último para transformarla en cooperación superior” (1981: 207-208). És important fer notar que en el respecte de la normativa, i en la decisió al voltant de quina és la millor jugada que es pot dur a terme, el jugador posa en pràctica la seva imaginació dins dels límits o constriccions que li proporciona tant el reglament com les normes de l'entrenador.

Veiem-ne un exemple: una jugada que es desenvolupa dins del que la normativa permet, i és imaginada per un jugador, esdevé una mostra inequívoca de subjecció a la norma amb el propòsit clar de transformar la realitat. Una jugada imaginada és un acostament al futur, creant unes condicions de joc a partir del que ja existia (reglament) i es crea quelcom de nou (la jugada, posem el cas, que permet assolir una cistella). En aquest sentit, John Dewey aporta un fil de continuïtat entre la imaginació infantil i la imaginació adulta:

“La teoría y, en alguna medida, la práctica han avanzado lo suficiente para reconocer que la actividad del juego es una empresa imaginativa. Pero es usual aún considerar esta actividad como una etapa especialmente característica del desarrollo infantil, y pasar por alto el hecho de que la diferencia entre el juego y lo que se considera como una ocupación seria no debe ser una diferencia entre la presencia y ausencia de imaginación, sino una diferencia en los materiales de los que se ocupa la imaginación.” (1995: 203)

Per tant, la imaginació permet enlairar-se des del substrat normatiu de l'esport, les regles de joc, i arribar a un substrat nou, el substrat de les jugades possibles. Jugant d'acord al reglament, sense dinamitar-lo, la imaginació de l'infant pot construir dins del joc una possibilitat que només existia en quan a potencialitat. Aquesta potencialitat necessita d'un ordre en el qual aparèixer, i aquest ordre el proporcionen les normes de joc. Les normes de qualsevol mena, no obstant, poden confeccionar-se de diferents maneres. Posem el cas dels drets individuals. Si es confeccionen amb la idea de beneficiar o satisfer a un col·lectiu per davant d'un altre, aleshores aquestes normes estan viciades pel que correspon a un tracte de favor.

Les normes, en el sentit liberal que podem manllevar, han de ser iguals per tothom i no afavorir a uns per davant dels altres. Si en canvi entrem dins dels registre teòric i conceptual de l'igualtat d'oportunitats, de la discriminació positiva i de la política de quotes, aleshores plantem les bases per que les normes siguin enfocades a afavorir a segons qui més que a segons quin altre. Aquestes nocions proposen normes no iguals per tothom, i per tant assenyalen una considerable distància respecte el liberalisme clàssic.

8.2 El rol de l'entrenador i els aspectes pedagògics implicats: situació actual enfront possibilitats de futur

L'infant hem vist que no és pròpiament productor de les regles de joc amb les quals juga, i les normes de joc són indispensables pel desenvolupament de l'esport. No obstant no ser productor de les normes, pot ser productor de jugades que esdevinguin normes o patrons dins del joc individual i també de l'equip. A nivell pedagògic, l'entrenador haurà de proporcionar aquell ambient prou favorable en el qual els jugadors puguin desenvolupar la seva perícia. Aquesta perícia, segons sigui la concepció del que pot plantejar cada entrenador, pot identificar-se amb la capacitat del jugador de complir amb les normes i imaginar-se jugades dins dels límits que plantegen aquelles normes.

Assajar aquestes jugades dins d'un determinat ordre esdevé la possibilitat que planteja un entrenador de caire, diguem-ne, autogestiu. Fixades unes normes generals a les que s'acullen tant l'entrenador com els propis jugadors (les normes o regles de joc), l'entrenador fixa alguns aspectes primordials (enquadrament de l'entrenament). És a partir d'aquestes consideracions que, en segons quins casos, l'entrenador pot preveure un espai i un temps per que els jugadors desenvolupin la seva perícia, en aquest cas associada a la creació d'un repertori propi de joc. Enfront aquesta possibilitat autogestiva, un altre tipus d'entrenador pot voler fixar un règim d'entrenament en el qual centri totes o gairebé totes les decisions, fins i tot algunes que havíem comentat que resultava interessant –des de la perspectiva autogestiva– poder depositar en els propis jugadors.

Un entrenador que no permet un cert marge a la iniciativa dels jugadors –iniciativa que es desplega gràcies al conreu de la imaginació en el joc dins unes normes clares, constants– marca una conducció massa castradora per l'infant que no permet marge per la seva iniciativa. Aquest perfil d'entrenador que no li dóna marge d'iniciativa genera un tipus d'infant que no s'autoritza en el seu propi joc. Parlant de manera planera, aquesta mena d'entrenador alimenta la creació d'un perfil de jugador reproductor més que no productor del seu joc.

Per complementar l'apunt anterior, afegirem que quan parlem d'aquesta dimensió autogestiva, ens referim principalment al desenvolupament de la imaginació del jugador dins del joc. Per tant, podem dir que un entrenador que s'autoritza a si mateix a concretar una determinada proposta o enquadrament

d'entrenament en el qual els jugadors poden imaginar les jugades, és un entrenador que al mateix temps que decideix ell mateix ser autor. En la mesura que es pensa a si mateix com autor, pot arribar a proporcionar les condicions suficients per que els mateixos jugadors esdevinguin autors del seu joc. Aquesta possibilitat ocupa per nosaltres un criteri de funcionament o desenvolupament saludable de l'infant, i per tant un principi regulador metodològic.

Parlem ara de les condicions a les quals l'entrenador està subjecte. L'entrenador en minibàsquet – encara que també de gairebé qualsevol altre miniesport – està subjecte al compliment de la norma d'alineació, norma que estableix un temps mínim i màxim de joc per a tots els jugadors. Aquest tipus de norma imposa el que podem anomenar procedimentalisme, és a dir, haver de complir amb un procediment més enllà del que la pròpia dinàmica del joc ens indica. Per exemple, un jugador haurà de seure a la banqueta quan hagi exhaurit el temps màxim de joc que li és permès jugar, encara que estigui fent un partit formidable i ens pugui interessar que segueixi guiant als seus companys en el bon joc que realitzen. En canvi, el jugador que estigui desencertat, o fins i tot apàtic en el seu joc, haurà de jugar encara que no estigui presentant una versió prou bona del seu joc.

Una manera d'expressar aquest conflicte entre procedimentalisme que recull la norma d'alineació, i la possibilitat de reconèixer un moment d'excel·lència i procurar que aquell que l'està assolint segueixi a la pista, és aquesta asseveració: “El modelo agonístico se basa en el acto-momento que el puro procedimentalismo socava” (Clarke, 1999: 157). Podem aleshores plantejar la qüestió que un entrenador al qual no se li permet decidir sobre el temps de joc dels infants fins al punt de que algú jugui tot el partit i algú altre no jugui gens, constitueix una evidència de que es boicotegen els actes de voluntat dels entrenadors des de les pròpies normes de joc. Si l'entrenador no pot autoritzar-se a si mateix decidint la distribució del temps de joc fins el darrer minut de joc, s'afegeix un element més a la impossibilitat de poder ser autor de les seves decisions.

En seguir aquesta lògica, el jugador no podrà promoure la seva pròpia esfera d'autor, de productor del seu propi joc. L'entrenador, pel fet de seguir les constriccions fixades d'antuvi pel reglament en quan al temps de joc al qual cada jugador pot arribar a disposar, té una sèrie de possibilitats restringides. Hem establert com a condició necessària per que el jugador esdevingui autor del seu joc que l'entrenador es plantegi la seva tasca en termes de ser autor de la seva aproximació metodològica i ètica a l'entrenament esportiu. Podem dir aleshores que a major restricció normativa del camp d'acció de l'entrenador, entenent aquesta constricció com una limitació intencionada de la seva capacitat d'intervenció directe sobre els jugadors, més dificultats poden aparèixer en el sorgiment d'aquesta iniciativa del jugador-autor. És a dir: sense un entrenador-autor que esdevingui en la relació pedagògica amb els esportistes, no es poden generar les condicions d'entrenament per que es formin jugadors-autors.

Cal subratllar que no estem suggerint que l'entrenador no hagi de tenir limitacions. Certament, de manera anàloga a com el jugador pot jugar a bàsquet o a minibàsquet segons les normes que el limiten, l'entrenador també entrena en funció de ser capaç ell mateix o ella mateixa d'ajustar-se al reglament. No obstant, ens agradaria poder distingir de normes que tenen a veure amb aspectes tècnics del joc (dobles, passos, faltes personals) de les normes d'altre tipus que proposen una organització social determinada del bàsquet. Quan l'organització del grup, que corre a càrrec de l'entrenador, passa per l'adreçador de les regles de joc que no tenen a veure amb un assumpte tècnic del joc, aleshores és quan disminueix la capacitat d'acció de l'entrenador-autor, i per tant repercuteix indirectament sobre el desenvolupament dels jugadors a diferents nivells.

Un exemple extra reglamentari ens pot ser d'ajuda per aclarir aquest punt. En alguns moments els entrenadors de bàsquet o bé d'altres esports han recorregut a la idea que tots els jugadors havien de tocar la pilota abans de que algun jugador de l'equip xutés a porteria o fes un llançament a cistella. Aquesta norma d'obligar a tots els jugadors a tocar la pilota va a la contra del joc. Espatlla el joc en la mesura que les jugades en els esports col·lectius no són més reeixides pel nombre de jugadors que participen. Són reeixides en funció del resultat obtingut, i de la bonica factura amb que es realitzen. Si la manera més efectiva de fer una cistella consisteix en una única passada de camp a camp, amb

un jugador clarament desmarcat, hem de poder triar aquesta opció sense la tirania d'un haver de passar-se la pilota els uns als altres. Quan tenim clar que el propòsit és marcar o encistellar descobrim que no es tracta d'exigir que tots toquin la pilota en la mateixa jugada. Un exemple anàleg seria la idea que en determinats moment del partit l'equip ha de jugar sense fer servir el bot.

Cap de les dues possibilitats (que tothom hagi de tocar la pilota obligatòriament o que es prohibeixi el bot durant els partits) és una qüestió en la línia d'ordenar el joc per promoure el desenvolupament del jugador enfocat a aconseguir els objectius del joc (encistellar, guanyar). En tot cas, aquests són dos exemples clars de com qüestions de tipus moral (no al joc individual, o fins i tot individualista) tenyeixen el reglament o, en aquest cas, el llibre d'estil d'alguns entrenadors. Metodològicament no tenim per què fixar aquestes propostes si tenim clar que per reeixir en el joc no és necessari perseguir aquestes fites o propòsits no principalment tècnics.

El que estem explicant, a cavall entre el reglament i la metodologia d'entrenament, ens ha de fer plantejar-nos si la particular configuració del reglament de minibàsquet i el llibre d'estil dels entrenadors permet una aproximació reeixida a aquesta visió de l'entrenador com autor del seu marc de treball. O bé, és clar, si per algun motiu es fixen alguns elements o consideracions que dificulten aquesta apropiació. Si arribem a constatar que es donen algunes d'aquestes dificultats dins del reglament, podrem arribar a convenir que l'entorn del minibàsquet pot no resultar un promotor eficaç de l'autonomia del jugador en la mesura que uns i altres –tant l'entrenador com els propis jugadors– queden lligat de mans i peus en alguns aspectes cabdals de la seva presa de decisió.

Tornant a la qüestió de l'administració del temps de joc, la consideració de si resulta oportú o no que l'entrenador de minibàsquet pugui prendre aquestes decisions sobre el temps de joc pot esdevenir l'oportunitat per debatre sobre la qüestió de la visió que tenim de la infància. Podem demanar-nos si la infància és vista com una època innocent, sense màcula, la qual convé protegir de tota amenaça exterior. Traçant un pont amb la tradició del llenguatge bíblic, la possibilitat de no jugar un partit pot identificar-se com una possibilitat humana, posterior a l'expulsió de l'entorn paradisiac. Aquest haver d'abandonar el paradís es pot encaixar de diferents maneres: “La expulsión puede lamentarse, por ser la caída en desgracia, pero también puede celebrarse como el advenimiento de lo humano” (Clarke, 1999: 90).

Per tant, podem considerar el següent: com entrenadors, el fet de no estar subjectes a la possibilitat de decidir sobre el temps de joc dels infants suposa situar l'entrenador en una franja o lloc de minoria d'edat. O si volem dir-ho amb l'argot bíblic, l'entrenador i els jugadors estan situat en un entorn paradisiac que dista de representar amb suficient cura el món en el qual vivim. Si l'entorn que es vol proporcionar als jugadors segons estableix la norma d'alineació és un entorn proper a l'ambient paradisiac (jugar segur tots i cadascun dels partits), pensem que l'autoritat de l'entrenador queda seriosament entredit. Encara que l'entrenador és el responsable de l'equip, al mateix temps no se li permet responsabilitzar-se per la distribució del temps de joc entre els jugadors de l'equip. Per tant, apareix una clara contradicció entre el que s'espera sigui el seu comandament de l'equip, i allò sobre el qual li és vetat decidir. A més a més, el que trobem és que s'esvaeix una dimensió pròpiament humana en tot plegat: “La vida inmortal y paradisiaca de Adán y Eva, sin sufrimiento, no es una vida propiamente humana. La expulsión del Paraíso produjo la condición humana y esa expulsión se debió a un acto de voluntad” (Clarke, 1999: 91).

Podem dir que l'absència, o almenys la carència parcial, de temps de joc per cada infant la podem, fins a cert punt, relacionar amb el patiment que pot arribar a tenir aquest infant pel fet de no jugar. La noció de trauma de vegades es posa en circulació en el moment de parlar de no disposar de temps de joc als partits. Encara que no necessàriament quedar-se sense jugar en el partit equival a inscriure's un trauma en l'experiència psicològica de l'infant, ni molt menys. Pensar en un nen o nena que entrena regularment a bàsquet i juga poc o bé gens en el partit, per tant, no ha d'identificar-se amb una situació traumàtica. Per ser curiosos, podríem dir que l'infant enfronta una situació que podria ser de patiment o incomoditat, i que pot resultar més o menys difícil en funció del temps que passa fins que arriba a tenir una porció de temps de joc a la seva disposició. El fet clau a demanar-nos, al nostre entendre,

és com arriba l'infant a conquerir¹⁸ o guanyar-se aquella determinada porció de temps que l'entrenador li demana que jugui a pista.

Per no caure en el parany d'identificar tenir poc temps de joc, o fins i tot gens en algun partit, amb la idea de trauma, cal tenir present que la situació de carència és, de fet, un important impulsor pel canvi. D'acord a aquest raonament, una situació d'absència –o bé carència parcial– de temps de joc implica diferents possibilitats. Tant com el jugador pot esfondrar-se i quedar-se en una posició depressiva de patiment i de lament, també té davant seu altres alternatives d'acció. De fet, l'infant pot decidir fer alguna cosa per canviar aquella situació que sent o percep com a carència, com a falta de temps de joc. De la carència pot sorgir, és clar, el conreu de la virtut.

Podem posar alguns exemples del que podria arribar a passar: el jugador que disposa de poc temps de joc al seu equip pot decidir anar a llençar a una cistella fora de les hores d'entrenament. O bé decideix prendre's els entrenaments amb més determinació, la determinació d'entrenar millor, d'aprendre i, es veurà amb el pas del temps, jugar més temps en els partits. Per tant, tenim al davant dels nostres ulls una possibilitat humanitzadora enfront la situació de comptar amb poc o cap temps de joc als partits. No obstant, aquesta dimensió humanitzadora que hem lligat al que ens suposa haver d'enfrontar una situació que planteja un cert patiment, una certa incomoditat, és quelcom que no sembla tenir-se en compte en el desenvolupament propi de la norma d'alineació. No hi ha marge per que l'infant pugui sentir-se molest amb el (poc) temps que juga, i decideixi que vol fer alguna cosa per canviar la situació en la que es troba. La norma d'alineació sembla que busca una sacietat suficient de l'infant en quan a minuts de joc es refereix.

L'infant en la norma d'alineació –ho veurem més endavant quan parlem més abastament del temps de joc assegurat– és un infant que, en el discurs propi del reglament, no es considera que pugui valdre's per ell mateix. Els autors dels reglament no se l'imaginen com algú que pot agafar les regnes de la seva vida. El jugador jove com algú que pot canviar la situació en la qual es troba és un perfil totalment desconegut dins de l'estructura que aixopluga el minibàsquet. De fet, aquest discurs dins del reglament –més proper a la visió de jugar poc o gens com a trauma– és reflex d'una determinada visió, potent, en l'àmbit social més ampli, tal com hem pogut esmicolar durant el primer capítol de la tesi quan parlàvem del temps actuals i les seves constants.

Trobem que la norma d'alineació preveu garantir el cert temps de joc per a tots els infants, amb una indiferència gairebé monstruosa en relació a allò que l'infant decideix fer respecte del temps de joc. Per què diem indiferència? I per què monstruosa? Bàsicament, per que manlleua al jugador la possibilitat de notar aquella carència –en aquest cas carència de temps de joc, d'un temps plaent a la pista– segons la qual podria mobilitzar el seu desig, seguint amb la terminologia pròpia de la psicoanàlisi. La carència o falta de quelcom que desitja actua com a motor per poder transformar la realitat: sense aquest estímul, l'impuls pel canvi s'esfilagarsa.

Per tant, podem dir que pensem que les condicions que li proposa el reglament deixen l'infant en un espai de manca d'autoria. En la mesura que l'infant no es pot reconèixer a ell mateix com autor del temps de joc del que disposa, s'acumulen dificultats a l'hora d'autoritzar-se en el moment de jugar i fer les jugades. Per tant, ens trobem amb que segons la norma d'alineació els infants tenen ja un mínim temps assegurat, i les conseqüències a nivell psicològic són unes que ja hem perfilat: no apareix carència visiblement, no hi ha impuls per canviar i buscar el propi desig. Aquest temps de joc disponible a l'equip, i que caldrà que l'entrenador distribueixi d'una manera o una altra, l'haurà de conquerir (o no) cadascun dels infants.

¹⁸ La idea de conquerir el temps de joc ens resulta potent i evocadora. No obstant, som també conscients de les possibles vinculacions amb el llenguatge imperialista. En un temps de lectures ideològiques decolonials, estem al cas que pot ser una expressió que resulti incòmode per segons qui. Encara i així pensem que el seu potencial evocador bé paga la pena fer-la servir, encara que fem aquests aclariments.

Una analogia amb aquesta idea de conquerir el temps de joc la podríem trobar amb el debat sobre els drets laborals o bé els drets civils, i si aleshores la lluita obrera o pels drets civils no esdevé un producte el qual cada generació ha de lluitar per aconseguir els seus desigs i ideals. Qui lluita pels drets són les persones sense drets, o que perceben que els seus drets estan en precari. Quan els que lluiten no són els interessats, ens acostem a l'escenari que abans hem recorregut, l'espai de l'humanitarisme i del filantropisme. De fet, Marx també apunta a la importància que sigui el mateix obrer el que s'alliberi a ell mateix, a diferència d'alguns socialistes utòpics, com per exemple Robert Owen, que el que proposa és que també el propietari de la fàbrica, el capitalista, pot donar comoditats als obrers.

Dit tot això sobre el temps de joc, la manera d'entendre la norma d'alineació i el paper de l'entrenador a nivell pedagògic podria resumir-se segons les següents premisses:

1. l'entrenador de caire autogestiu pot, convertint-se en autor de la seva manera de dirigir els jugadors, esdevenir el garant del reglament i al mateix temps proporcionar-li als infants un espai i un temps per esdevenir autors del seu joc, el joc el qual ells imaginem;
2. l'infant pot tenir la possibilitat de lluitar per conquerir certa porció de temps de joc, o bé estar exposat a un entorn paradisiac en el qual no es pugui humanitzar prou, ja que no es confronta amb la carència o la falta, i per tant relativament se'l deslliura de treballar per aconseguir allò que li pugui agradar (no tindrà estímuls suficients de l'ambient per buscar el seu plaer, ja que té uns mínims assegurats);
3. l'entrenador que actua dins d'un marc propi de la norma d'alineació té plantejada una situació en la qual és autor de la distribució del temps de joc de l'equip, encara que tindrà unes prerrogatives que el condicionen d'inici. És incert si tindrà o no en compte que es troba davant una situació en la qual està en joc l'experiència d'autoria no només d'ell, sinó del propi joc dels jugadors.

Per tant, i a mode de resum dels condicionats que acompanyen l'establiment i persistència de la norma d'alineació, estem davant d'un escenari en el qual l'entrenador haurà de reconèixer l'existència d'algunes dificultats. Principalment, les que incorpora el desplegament de la pròpia norma d'alineació en el nivell d'apropiar-se els jugadors de l'autoria del joc, així com la pròpia autoria de la direcció d'equip que correspon a l'entrenador.

Hem comentat que, en el cas del jugador, el fet d'imaginar-se el propi joc i assajar-lo dins dels límits que marquen les normes suposa un eix envers el desenvolupament saludable. Seguint aquest raonament, podem interpretar la norma d'alineació, tant en relació al desenvolupament de l'entrenador com del desenvolupament dels jugadors, com un element que situa la conquesta pel temps de joc en un lloc secundari. Els infants no hauran d'ocupar-se en cada moment de fer-ho el millor possible, ja que en el contracte informal que planteja l'esport infantil, el reglament –creació dels adults– els assegura certa porció de temps de joc cada partit.

8.3 El rol de jugador i la conquesta del temps de joc: un projecte personal

Com ja hem esmentat en l'apartat anterior, la conquesta del temps de joc la podem entendre de manera anàloga a com els obrers, en la visió de Marx, lluiten per organitzar-se i guanyar certs drets i condicions laborals. No es tracta que l'obrer lluiti en solitari: de fet, la lluita obrera és eminentment col·lectiva (vagues, organització sindical, etc.). I són els propis obrers que s'organitzen per millorar les seves condicions de vida. La cerca de la dignitat de l'obrer no està gaire lluny, com a moviment o palanca de canvi, de la dignitat que pot voler cercar un infant en el moment de mostrar el seu repertori de joc, i en exposar el resultat de la seva imaginació en forma de jugades. Per tant: sempre i quan el jugador pugui vetllar pel seu propi temps de joc, podrà responsabilitzar-se dels seus actes i podrà sentir-se més o menys digne, reconegut segons es condueixi a si mateix dins de l'activitat. En canvi, en totes les situacions en que són altres persones o instàncies els que vetllen més pel temps de joc que

els propis infants, el que trobem és una situació en la que es dilapida la possibilitat de veure allà on l'infant posa el seu desig, de veure quin és el seu projecte.

Les referències al llegat de l'obra de Marx no són les úniques que ens interessen per il·lustrar aquest punt que hem anomenat la conquesta del temps de joc. Anem a fer una ullada més enllà. El psicoanalista Jacques Lacan, en col·laboració amb el criminòleg Michel Cénac (Lacan i Cénac, 1950), van plantejar enfront un auditori de psicoanalistes i juristes francesos que el malalt mental, per exemple un psicòtic, no havia de ser declarat sistemàticament inimputable davant un tribunal penal. Al bon entendre de Lacan, era necessari que fins i tot el malalt mental es reconegués, en sentència ferma, com un subjecte que responia pels actes que havia comès. Aquesta perspectiva era contrària a d'altres autors de l'època, que es mantenien en la tesi que no se li podia reconèixer autoria legal de segons quin crim a un malalt mental. Aquesta menció al malalt mental en el procés judicial, i la seva qualitat de persona imputable o bé inimputable, té a veure amb el que comentàvem de l'infant que persegueix aconseguir més temps de joc, o bé es conforma amb el temps que li assigna el reglament. Té a veure concretament amb el fet que l'infant mostra el seu desig, i cap a on projecta aquest desig, en l'elecció d'aconseguir fer un bon joc.

L'infant que juga a minibàsquet es pot reconèixer en els avenços que dóna, de manera que s'impulsa a si mateix amb més o menys energia per jugar millor i, al final del carrer, esdevenir un jugador més protagonista. Quan un jugador excel·leix en el seu joc, els entrenadors acostumen a triar-los per aparèixer a la pista més minuts que d'altres jugadors que no estan tan determinats a la victòria. De manera anàloga, el malalt mental es pot reconèixer com subjecte davant del tribunal, de la societat i d'ell mateix gràcies a que el tribunal li fa respondre pels seus actes. En la mesura que el malalt mental respongui pels seus actes, que reconegui les conseqüències dels seus actes, podrà esdevenir subjecte, encara que això el pugui dur, tanmateix, a la presó. Hem de tenir clar que seguint el raonament de Lacan i Cénac, la responsabilitat de l'imputat es desdibuixa en el moment en que no se li reconeix el dret a ser jutjat al tribunal, que se'l pugui imputar penalment i, per tant, que pugui acabar a la presó. Ser inimputable en un judici es negar-li a aquella persona la seva autoria, ens venen a dir Lacan i Cénac. La seva subjectivitat s'acaba esborrant pel fet jurídic de no reconèixer-lo com autor responsable dels seus actes.

Havent fet aquesta analogia entre l'infant i el malalt mental, figures que al nostre entendre formen part del gruix dels *irresponsables habituals* en els nostres codis legislatius i també culturals, tornem de nou sobre la norma d'alineació i el temps de joc assegurat. Considerem que tant les referències a Marx com a Lacan ens donen un important aval, malgrat en el camp de les ciències socials les disciplines del marxisme i la psicoanàlisi no sempre han estat prou reconegudes, més si pensem en un marc científic avalat pel positivisme. De fet, hem de reconèixer com d'altres teories o propostes han tingut, certament, més rellevància científica. No obstant, aquesta circumstància en relació a la relativa vàlua científica associada al marxisme o a la psicoanàlisi en el camp de les ciències socials no ens fa desistir gens ni mica de fer-les servir de pal de paller dels nostres arguments. En la mesura que estem convençuts de l'encert del gruix de les idees que fem servir per fonamentar els nostres arguments, no hi ha marge per defallir en l'argumentari que hem triat.

La fixació del desig en l'objecte, seguint la terminologia psicoanalítica, es podrà fer d'una manera més precària des del moment en que a l'infant no li cal vetllar per conquerir el seu temps de joc. Recordem l'equivalència proposada entre carència o falta, i desig de jugar, de disposar de més temps de joc. Si per defecte el sistema –el sistema de la norma d'alineació en el minibàsquet– li assigna un temps de joc predeterminat, aleshores l'infant queda en part exclòs de la possibilitat de dirigir el seu objecte de desig cap a jugar, i més concretament, cap a jugar cada cop millor, poder disposar de més temps de joc i realitzar molt bones jugades. Jugar millor serà una situació la qual podrà resultar si l'entrenador és prou hàbil per reconèixer-ho i promocionar-ho en els entrenaments, malgrat els condicionats que fixa la norma d'alineació, i que considerem que no són gaire favorables el jugador.

Resulta una mica estrany parlar en aquests termes de la norma d'alineació, ja que justament el lema que acompanya aquesta norma és que és beneficiosa per tots els jugadors. Seguint la idea que disposar de temps de jocs assegurat és beneficiós pel desenvolupament del jugador, enfront aquesta idea tan instal·lada, el que trobem tirant del fil és que el jugar segur pot esdevenir just el contrari. La norma d'alineació pot arribar a ser nociva pel desenvolupament dels jugadors, atenent a l'argumentari que hem fet servir en relació als conceptes marxistes i psicoanalítics que hem emprat aquestes darreres pàgines. Hem establert així un primer clam: la norma d'alineació, malgrat dir-se ella mateixa una norma afavorida del desenvolupament dels jugadors joves, resulta que pot ser que sigui nociva.

Certament, encara i acceptant que el resultat obtingut de l'aplicació de la norma pot llegir-se com contrari al seu aparent propòsit, també hem de dir que l'existència de la norma d'alineació no és definitiva. No és, diguem-ho així, una condemna rotunda per qualsevol moviment de lluita, de transformació social o personal. Afortunadament, malgrat algunes condicions insalubres en l'infant pot quedar aquesta petjada, aquest rastre de voler jugar més temps i fer un millor joc malgrat la norma d'alineació. Bé sigui pel vincle amb els seus pares i/o el vincle amb l'entrenador, el seu desig de jugar millor a bàsquet és susceptible que augmenti i arribi a més alts nivells. La presència de la norma d'alineació no implica la claudicació dels jugadors en el seu procés de millora. Resta esperar a veure si es dona el cas que el desig de l'infant per fer un bon joc conflueixi amb la determinació de l'entrenador de col·locar-lo a pista més temps quan estigui encertat, col·laborant així en millorar les possibilitats de victòria de l'equip.

Dit això, seguim amb el nostre raonament. Podem dir que les dificultats de caire pedagògic apareixen de manera clara i nítida en el moment en que l'entrenador veu intervinguda la seva capacitat de comandament. No es tracta de fer la denúncia que l'entrenador està intervingut per la norma d'alineació: no és això i prou. Es tracta d'entendre el funcionament del dispositiu "norma d'alineació", entendre el seu funcionament com en el primer capítol de la tesi convidàvem a mirar i entendre els sistemes des de la perspectiva cibernètica. I quan fem l'esforç de veure el sistema en el seu conjunt, veiem les conseqüències que poden afectar a diferents parts del sistema. Aquestes diferents parts serien: jugador, entrenador, àrbitres, pares i mares. Per tant, cal que quedi clar que la norma d'alineació no només desassisteix l'entrenador en la possibilitat de ser autor del seu plantejament de partit (d'esdevenir el director d'equip, el comandant de la tropa), negant la possibilitat que algú pugui jugar tot el partit, i algú altre pugui no jugar gens, segons el seu criteri tècnic. La norma d'alineació també desassisteix al jugador quan no li proporciona un escenari en el qual haver de lluitar, sense ajudes externes, per aconseguir tant temps de joc com estigui mostrant-se encertat.

En quan als àrbitres, la seva feina habitual ha estat el control tècnic de les normes de joc. En canvi, darrerament el joc passa a ser vist com un aspecte sobre el qual exercir un altre tipus de control, un control social. Aquest tipus de control es configura a través de l'obligatorietat de jugar cada partit per cadascun dels jugadors inscrits en l'acta. Això, al nostre entendre, genera un determinat vincle de l'àrbitre amb la tasca que duu a terme. Aquesta seria una conseqüència vincular de la normativa d'alineació en el minibàsquet sobre els àrbitres. Tot plegat, l'àrbitre entès segons la mentalitat de la norma d'alineació posarà en joc un tipus de subjectivitat i de vincles que es relacionen amb la tutela dels desfavorits, dels malalts, dels que són incapaços de prendre decisions per si mateixos.

Podem dir que en el cas dels pares i mares, resulta un procés anàleg de control social. En el seu cas, una situació que és relativament freqüent en els equips de minibàsquet és que aparegui algun pare o mare que plantegi a l'entrenador que el seu fill o filla hauria de jugar més temps que el mínim establert. Això indicaria que un dels efectes que es dona, encara que no sempre i amb totes les famílies de jugadors, és que el temps de joc mínim es pugui viure com un atac o una ofensa. Si bé sense norma d'alineació el missatge podria ser: "el meu fill no juga en els darrers caps de setmana, estaria bé que pogués disposar d'alguns minuts". En canvi, en el cas del reglament amb norma d'alineació els pares

poden haver traslladat el llistó del no jugar a jugar el mínim.

El zero matemàtic en la norma d'alineació no està en zero minuts, està en 18 minuts de 48 de temps de joc. Tota decisió que prengui l'entrenador i que pugui ser llegit com un reconeixement al jugador, només es pot evidenciar de manera clara a partir del minut 19. Això deixa insatsfets, probablement, tant a l'entorn del jugador com al propi jugador, especialment quan l'entorn fixa exigències o planteja crítiques sobre la gestió d'equip que fa l'entrenador. No obstant, també apareix la dificultat abans esmentada de comprendre la variable temps de joc com la principal o fins i tot l'única. Això implica deixar de costat un grapat de qüestions a nivell pedagògic que durant els 18 minuts primers de joc de cada jugador poden resultar en el reconeixement del seu producte. I també s'obvia que part del producte del jugador també pot obtenir-se estant a la banqueta, en relació als diferents aspectes de la seva participació (Valenciano, 2019).

Enfront del procedimentalisme de la norma d'alineació, considerem oportú que l'entrenador pugui convenir el temps de joc que cal assignar a cada jugador fruit de les seves decisions de cada moment, el que Clarke associava amb l'esperit agonista i que tenia a veure amb la categoria d'“acte-moment”. Al nostre entendre la decisió del volum de temps de joc està lluny de trobar una solució satisfactòria en el moment que està intervinguda per la norma d'alineació. Si el que volem subratllar és la importància de l'excel·lència i del bon joc, d'assolir un joc brillant, l'entrenador no pot triar a hores d'ara posar a la pista qui és el que considera que està millor en cada moment. Aquest és un aspecte que apareix en la reglamentació vigent, i que estableix un determinat punt de partida reglamentari i també metodològic. Assumim que, amb aquests raonaments, estem avançant parts fonamentals de l'anàlisi filosòfica dels principis que vertebraven cos normatiu del minibàsquet. Malgrat aquesta anàlisi primera, els aspectes més específics del reglament els veurem en detall en propers apartats.

Si hem pres la decisió d'avançar-nos a analitzar alguna de les idees fonamentals –potser la més fonamental de totes és el principi que suporta, que sustenta la norma d'alineació– és d'acord a la idea que ens semblava suficientment important plantejar aquesta qüestió, amb prou arguments crítics, per obrir la porta a demanar-nos quina és la funció d'aquesta norma. Podem pensar, seguint aquests raonaments, que el reglament de minibàsquet pot no ser una empresa necessàriament educativa, necessàriament saludable. De fet, hem arribat a aquestes alçades de la tesi al punt de dir-nos que allò que anunciava la norma no té per què complir-se, sinó que fins i tot pot donar-se tot el contrari del que anunciava. En la mesura que aquesta qüestió del temps de joc assegurat, al nostre entendre, configura el moll de l'os del minibàsquet a nivell filosòfic, hem trobat adient comentar-la ara.

La norma d'alineació conforma bona part del que s'ha vingut a conèixer com l'“esperit del mini”. Complir amb la norma d'alineació respon a seguir fil per randa la tirania de la mitjanja, enlloc de dirigir-nos a construir el triomf de l'excel·lència. Per tal d'argumentar prou convincentment aquest punt, a continuació desenvoluparem un punt al voltant de la norma d'alineació com ètica de la redistribució. Aquesta idea de redistribució pensem que lliga amb els aspectes centrals de la norma d'alineació.

8.4 Els miniesports i la filosofia de la participació assegurada. Un exemple d'ètica de la redistribució

Ja hem vist, inicialment, de quina manera es construeix l'escenari de la distribució del temps de joc en el minibàsquet. Hem tractat, a més a més, de les possibles lectures d'aquest assumpte des del marxisme i des de la psicoanàlisi. Ja hem vist com la norma d'alineació marcava la infància com un espai paradisiac, i que arran d'aquesta consideració de partida, es conformava tot un ventall de possibilitats, mentre que d'altres quedaven relativament fora de l'abast (tant de l'abast adult com l'abast de l'infant). Ara entrarem a veure, una mica més en detall, quins podem identificar com alguns dels referents polítics i filosòfics que conformen aquesta visió específica que es consolida en el minibàsquet com reflex d'un determinat temps, d'una determinada visió social i política.

Al costat del triomf del capitalisme, la lluita contra la pobresa ha esdevingut un dels elements propis de l'època moderna. En aquesta empresa, alguns autors s'han afanyat en assenyalar com a nivell social ha estat una pretensió que ha arrelat amb força: “Para las clases medias que marcan el paso general, profundamente comprometidas con la religión del progreso, la existencia de la pobreza resultaba perturbadora no sólo emocional sino también intelectualmente, del mismo modo que la existencia del mal para los deístas más simples. La prueba definitiva de la creciente bondad de la civilización, del poder cada vez mayor del hombre, sería la erradicación de la pobreza” (Jouvenel, 2010: 43). Per tant, en el combat contra la pobresa calia prendre partit, i les classes mitges van prendre cartes a l'assumpte. La revolució social en tant que revolució burgesa va cercar una millora de la situació econòmica de la classe burgesa, que apareixia per desbancar el clero i l'aristocràcia, classes dominants durant l'Antic Règim. La situació del triomf burgès va anar acompanyada d'una millora també de la situació general de les classes treballadores. Aquesta millora en les condicions de vida dels obrers va sorgir en part de la pròpia revolució burgesa, així com també pels esforços de les classes populars que tant bé descriu Karl Marx, i que tenen que veure amb l'emancipació de l'obrer enfront el règim opressor del capitalisme.

Al costat d'aquesta lluita burgesa i també d'aquesta lluita obrera, trobem l'aparició i desplegament d'una ètica de la redistribució de la riquesa. Aquest discurs, que s'ha anat perfilant progressivament en les nostres societats, ha acabat per tocar tots els àmbits. Podem resumir part d'aquest llegat a cavall entre diferents tradicions polítiques amb una denominació d'ús comú: socialdemocràcia. Podem entendre per socialdemòcrata aquell sistema polític en el qual preval l'Estat de Dret (*Rule of Law*), amb una fiscalitat progressiva (impostos i subsidis), serveis socials públics (que estableixen el disseny i asseguren el manteniment de l'Estat del Benestar), amb eleccions democràtiques i un parlament, amb una preocupació prevalent pels drets civils, socials i polítics, en el qual els intercanvis econòmics es donen dins d'un marc de capitalisme de mercat. D'acord a aquesta descripció, podem dir que apareix una ànima socialdemòcrata en el cor del minibàsquet, o en l'esperit del minibàsquet, que és com s'acostuma a referir-se als aspectes filosòfics, morals de l'activitat. Donades aquestes característiques que hem descrit com trets propis de la socialdemocràcia, quan en el text fem servir el terme “socialdemòcrata”, estarem al·ludint a aquestes característiques, i molt especialment, a la idea de redistribució.

Alguns exemples d'aquesta voluntat de redistribució els trobem en els següents fragments:

“un buen reglamento para estas edades [de la iniciación deportiva] también debe garantizar que todos los jugadores puedan participar del deporte un tiempo suficiente. Todos los jugadores deben repartirse el tiempo de juego y no permitir situaciones tristes de quien no sabe jugar no juega. Y, además, una buena adaptación del deporte en iniciación también procurará equilibrar los marcadores y que no se den resultados con diferencias muy abultadas; cerrar el marcador a partir de una cierta diferencia de puntos, empezar el tanteo desde 0 en cada parte o cuarto, etc... Este tipo de adaptaciones son las que posibilitarán realmente el potencial educativo de los deportes tácticos, ya que en la iniciación lo que importa es la formación de los jugadores y no tanto el hecho de ganar o perder. Por eso se defiende una evaluación de las relaciones de construcción del juego antes que una evaluación resultadista del rendimiento final.” (Solà, 2010: 159)

“Els objectius dels miniesports són molt clars, amb una atenció especial als aspectes educatius, formatius i lúdics. Els miniesports han de permetre el desenvolupament integral del petit esportista, mentre es forma, s'educa, juga i gaudeix de la pràctica esportiva.

Tot i que la competició és, de fet, una motivació important en la pràctica de qualsevol esport, els aspectes educatius i pedagògics emmarcats en una metodologia física, tècnica i tàctica hi tenen un paper decisiu.

El concepte d'una experiència sòlida d'aprenentatge en un entorn amistós és fonamental, on és més important la progressió que la victòria i on TOTS han de jugar.” (Ferrer, 2008: 114)

Veiem, entre les afirmacions de diferent tipus, com destaca com un dels principals pilars de l'esport infantil aquesta garantia insalvable de que tots els infants juguin. Això respon a una situació que hem començat a analitzar a diferents nivells, i que ara encetem l'anàlisi des d'una altra perspectiva o punt de vista. Aquest punt de vista no és un altre que la tria de la redistribució de la riquesa com l'eix del progrés social i econòmic. Ara bé, hem de tenir clar que allò que desperta l'esperit del redistribucionisme no és un pensament racional i el càlcul dels efectes reals, sinó que es tracta més d'una resposta moral o emocional: “El redistribucionismo es un sentimiento espontáneo” (Jouvenel, 2010: 50). Aquesta cita de Jouvenel ens permet vincular aquesta idea de redistribucionisme amb una idea que prèviament ja hem mencionat: el lloc protagonista dels sentiments i emocions en les societats contemporànies. I més concretament, la tendència social i psicològica que denomina aquest fenomen: el sentimentalisme. Per tant, una lectura que podem fer de la cita anterior és que apareixen elements sentimentalistes en la base de la idea de redistribució, en el redistribucionisme.

Si mirem la filosofia de la redistribució des del punt de vista dels efectes que la seva posada en pràctica pot arribar a causar, ens trobem amb una situació molt menys atractiva que el que es planteja d'inici: “un resultado de la política redistribucionista será la restricción de la iniciativa privada en muchas esferas de la vida social, la destrucción de la persona de medios independientes y el debilitamiento de la sociedad civil” (Gray, 2010: 16). Per tant, des del punt de vista liberal, la redistribució és un element que restringeix o limita la iniciativa privada.

És freqüent sentir a dir que, en el marc de capitalisme, la iniciativa privada i la propietat privada esdevenen elements d'acumulació de riquesa i de creació de desigualtat. No obstant, no és tan freqüent sentir a parlar de la iniciativa privada com un element de desenvolupament personal. El tipus de discurs anticapitalista que s'ha condensat en les darreres dècades genera aquesta imatge. Els liberals clàssics tenien clar que la propietat privada formava part del gruix de llibertats que les persones podien exercir. Ara bé, malgrat les crítiques a la competició des de les posicions anticapitalistes, la competència bé pot tenir aspectes positius. És el sentit d'un escrit de Friedrich Hayek que es titula *La competencia como proceso de descubrimiento*, i en el que tracta els aspectes positius de la competència, bàsicament les dimensions per les quals podem aconseguir conèixer la veritat i desenvolupar-nos (Hayek, 1968).

Els efectes de la competència queden limitats per la concepció sobre la que arrela la norma d'alineació, una concepció en alguns aspectes de caire socialdemòcrata. La redistribució apareix com la clau fonamental per aconseguir establir un ordre moral dins del reglament, per tant podem dir que la redistribució és una dels recursos per corregir o limitar els efectes de la competència. Aquest principi de redistribució és paradigmàtic del que podríem anomenar una visió o concepció socialdemòcrata.

De vegades s'obvia una reflexió que va fer Dewey en un text publicat originalment l'any 1935: “La democracia es la creencia de que incluso cuando las necesidades, los fines o las consecuencias difieren en cada individuo, el hábito de la cooperación amistosa –hábito que no excluye la rivalidad y la competencia, como en el deporte– es de por sí una valiosa contribución a la vida” (1996: 203). Dewey no enfronta competició o rivalitat amb democràcia, sinó que planteja una aliança entre elles. Tot el contrari de les concepcions actuals sobre pedagogia esportiva, en les quals sovint la competició és titllada com un element que dificulta l'aprenentatge moral.

Un element que complementa la redistribució com a principi rector de la visió de l'esport infantil és la igualtat d'oportunitats, segons la qual s'ha d'introduir una correcció o rectificació de les diferències individuals. La igualtat d'oportunitats no seria més que una concretització del pensament d'arrel redistributiu. En aquest marc filosòfic redistributiu, ens trobem que la diferència es persegueix i es vol eliminar: “la igualdad equitativa de oportunidades, comprometida con una completa rectificación del azar social y natural, exigiría una política redistributiva de los ingresos con una gran tendencia a la igualdad” (Puyol, 2001: 135). Un dels defectes que en ocasions s'apunten sobre les polítiques

redistributives afecta a l'aspecte dels costos que acompanya l'aplicació d'aquest tipus de polítiques: “Esta es una característica general de las política redistributivas. No existe indagación de su costo. No se mide siquiera la consecuencia de la extracción de la riqueza sobre la vida de los que resultan extraídos. Se desconoce por completo en qué circunstancias se encuentran esas personas” (Benegas, 2013: 135).

Aquest mateix raonament és d'ajustada aplicació en el cas del minibàsquet, on amb l'argument de garantir temps de joc assegurat a aquells jugadors o jugadores que menys juguen, podem raonar que se'ls pren temps a aquells que podrien gaudir de més temps a pista. Aquest és una raonament que segueix una lògica liberal: els més habilidosos poden considerar-se perjudicats en el moment que el criteri per disposar de més temps de joc no ve exclusivament fixat pel mèrit individual de cadascú, sinó que hi ha una norma que assigna temps a tothom, a (certa) independència dels mèrits. Ara bé, no hi ha una total independència dels mèrits: encara apareix un cert marge per l'entrenador per fer jugar entre 18 i 30 minuts als jugadors de cada equip en la situació hipotètica de 10 o menys jugadors per partit. Si es dona el cas que hi ha 11 o 12 jugadors en un partit, la majoria dels jugadors no podrà sinó jugar el mínim temps establert per jugador, els 18 minuts sobre els 48 de temps total de joc.

Aquesta idea del temps de joc com impostos (pels habilidosos) i com subsidi (pels menys habilidosos) ja la vam desenvolupar en un altre treball (Valenciano, 2015b). Així mateix, s'estableix un escenari en que els adults orienten irremeiablement l'infant a un final o destí fatalista. Quan l'infant no jugui a pista, els adults –tant els que redacten el reglament com els adults propers (pares, entrenadors, dirigents)– imaginem que acabarà trist, deprimit, potser abandonant la pràctica esportiva. Aquesta visió particular destapa un dels aspectes centrals de la filosofia que planteja la norma d'alineació. Així, aquesta crítica a la política de la redistribució en el minibàsquet parteix, com es pot entendre llegint entre línies, d'una posició liberal. Ara bé, ja hem vist com la crítica a l'assignació de temps de joc també pot realitzar-se, amb garanties, des del marxisme o bé des de la psicoanàlisi. En aquest sentit, el liberalisme aporta un altre punt de vista combatiu que pot desaconsellar la conveniència de la mesura del temps de joc assegurat.

Des del liberalisme podem plantejar que la riquesa –o bé el temps de pista– és només una dimensió del benestar, de la vida. En canvi, des del neoliberalisme, la riquesa i l'abundància del temps de pista és l'única variable a tenir en compte. Aquesta seria precisament la característica segona a la qual ens hem referit més amunt en la caracterització del concepte neoliberalisme. En aquestes circumstàncies, l'interès del capital preval per damunt de qualsevol altre interès que puguem arribar a plantejar. Aquest és, aleshores, un punt important a tenir en compte:

“La riqueza sólo constituye una pequeña parte de lo que entendemos por bienestar, y su redistribución no es la solución a todos los males; en realidad, no es más que un tratamiento sintomático. Aunque todos dispusiéramos de la misma cantidad de dinero, ¿qué pasaría con los que son guapos, elocuentes, encantadores, trabajadores o habilidosos? Son ventajas evidentes, pero no se pueden redistribuir entre la masa ni compensar con dinero.” (Wallwitz, 2016: 104-105)

Com acabem d'apuntar, aquesta fixació pel temps de joc mínim assegurat en la norma d'alineació és anàloga amb la fixació, en el marc del neoliberalisme, per la riquesa, pels diners, pel capital. Per tant, la norma d'alineació és, sota l'aparença d'apuntar a un marc conceptual socialdemòcrata que promou la redistribució, una mesura que simultàniament té també un caire neoliberal. En la mesura que situa el temps de joc en un lloc de privilegi, oblidant d'altres aspectes que formen part de l'aprenentatge de l'esport, la norma d'alineació es posa d'esquena a les variables de diferent tipus, per exemple les pedagògiques.

Parlar només en termes de norma d'alineació és negar el contingut del temps de joc, negar la pròpia tasca que desenvolupen els jugadors durant el temps de joc. Només apuntem, amb la norma d'alineació, a la importància del temps de joc, i no ens preguntem per què poden fer els jugadors de

minibàsquet amb el temps de joc del que disposen. Certament, quan un jugador està a pista té tant l'opció de jugar amb desimboltura com també de mostrar-se aliè al joc. Per tant, més enllà de si existeix o no l'obligació de fer jugar als infants certa porció del temps de joc, cal saber què decidirà fer el jugador amb el seu temps de joc a pista. Aquesta és una qüestió sovint obviada, i que el seny ens crida a respondre-la.

Si entenem per neoliberal el sistema polític en el qual l'Estat es posa del costat dels interessos del capital, en que minva o desapareix el principi de fiscalitat progressiva, en el qual hi ha una progressiva privatització del sector públic, amb unes eleccions aparentment democràtiques encara que dominades per les elits econòmiques, on els diners són l'única i exclusiva variable que es contempla i, per tant, on el capitalisme de mercat deixa pas al l'imperi del capital, aleshores podem veure-li també una ànima neoliberal al minibàsquet. La regulació del temps de joc fixa un horitzó en el qual garantir el compliment dels temps mínim i màxim de joc es situen com obligacions per l'entrenador/a, i aquestes obligacions tendeixen a esborrar altres variables o consideracions que podríem tenir en compte.

No és suficient pensar en un temps de joc garantit per promoure un aprenentatge reeixit. A diferència del que passa en el discurs del minibàsquet, en el qual el temps de joc i no l'aprenentatge estan al centre de la proposta, podem demanar-nos quin podria ser un marc per l'esport infantil que promogui una experiència centrada o enfocada en l'aprenentatge. Fins a cert punt, el minibàsquet com a proposta de joc plantejada d'acord a la idea de reunir prou garanties de que tot rutlli bé a l'aixopluc de la norma d'alineació, és una idea que es defensa en la mesura que tots els jugadors tenen garantit un temps mínim de joc. Ara bé, cal tenir clar que disposar de temps de joc a pista no vol dir, ni molt menys, aprendre a jugar. Per aprendre el jugador s'ha de vincular de determinada manera amb l'activitat, i la manera és emocionar-se.

En funció de la manera de participar del jugador durant aquests minuts, aquest pot assolir un aprenentatge o bé un altre. Certament, el temps de joc als partits és important per gaudir i per aprendre, encara que hi ha molt més temps d'entrenament cada setmana en comparació amb el temps de joc disponible als partits. Podem dir que el temps de joc als partits es situa com una *conditio sine quanon* segons la qual cap infant pot jugar menys de x minuts per partit. Què passa, no obstant, amb els jugadors que no volen jugar més que uns minuts i no tota l'estona que garanteix el reglament? O amb els jugadors que no es consideren preparats per entrar a pista en un partit, i que pel moment en tenen prou amb entrenar durant la setmana i estar a la banqueta durant els partits? Sense desmerèixer la importància del temps de joc i, així mateix, la qüestió de com l'entrenador decideix la distribució del temps de joc, hem de tenir present que garantir temps de joc no podem pensar-ho com equivalent a millorar automàticament les oportunitats d'aprenentatge. Tot depèn, com hem dit, de què faci el jugador amb l'activitat, si s'emociona jugant, i evidentment si l'entrenador planteja aquesta activitat emocionant.

Un dels elements a partir dels quals pensar aquesta cruïlla entre la normativa establerta en el minibàsquet i el desenvolupament dels infants seria reconsiderar la noció, el concepte, de llibertat. Podem parlar d'una noció de llibertat que va consolidar-se amb la Revolució Francesa, la Revolució Americana, el liberalisme i els moviments en favor de la independència de les colònies, entre d'altres fites històriques i polítiques. Es dona el cas que podem entendre com aquesta noció de llibertat ha anat perdent pistonada. La llibertat liberal, que es fixa en la depuració de les restriccions a la llibertat individual, va canviar envers una llibertat segons la qual les persones havien de tenir accés a segons quins béns. Una manera d'expressar-ho seria:

“Cuando la libertad dejó de ser entendida como la ausencia de restricción arbitraria y comenzó a ser promovida por la demagogia intelectual como el poder de hacer en el sentido material, tal «libertad» exigiría que el poder de hacer de aquellos que de pocos medios culturales disfrutaren, creciera empleando la fuerza para redistribuir tales medios materiales mediante el poder público.”
(Rodríguez González, 2015: 62)

Segons el fragment anterior de Rodríguez González, amb aquesta nova concepció de la llibertat aquells que disposaven de menys recursos haurien de rebre una provisió dels recursos que els poden mancar.

Des de la perspectiva liberal, pel fet de voler donar a algunes persones determinats recursos que ells o elles mateixes no han generat, li haurem de prendre a algú altre. Aquesta situació és una de les lectures possibles de la norma d'alineació en tant que els temps de joc mínim funciona com a subsidi, i el tram entre el temps de joc màxim i el temps de joc total de partit, com una franja que funciona de manera anàloga als impostos. Amb aquesta franja deshabilitada per arribar al temps de joc total de partit, el temps que no es distribueix del temps màxim fins al temps total es pot redistribuir entre tots els membres de l'equip. Aquesta és la lògica redistributiva a la que es referia Jouvenel (2010).

Ara bé, cal anar encara més enllà de la idea que els recursos van d'un lloc a un altre per poder reconèixer obertament que, en el procés de la redistribució, el que es constata és aquesta limitació: els jugadors no poden aspirar mai a contribuir en el joc de l'equip més enllà d'un màxim de temps de joc. Això planteja obertament una qüestió ètica que cal analitzar. La societat de l'època dels liberals clàssics contemplava les diferències econòmiques i socials. Reconeixia, però, que qualsevol persona podia buscar la seva pròpia sort. És en aquest sentit que en el naixement dels EUA com a nació es recull, en els seus textos legals, la cerca de la felicitat com un objectiu legítim de qualsevol ciutadà. Sota el prisma del liberalisme, tota persona ha de poder lluitar per aconseguir fer créixer els seus projectes, aconseguir les fites que ell o ella mateixa s'hagi marcat. I, és clar, segons el liberalisme tota persona també haurà d'estar disposada a encaixar les conseqüències d'allò que s'hagi posat en moviment. Era aquella idea a la que ens vam referir amb anterioritat, i que forma part del pensament de Lacan (Lacan i Cénac, 1950), així com també de Dewey (1995). És possible que cercant la felicitat, hagi pogut provocar desencís o malestar en si mateix, o potser en els altres. I ho haurà d'entomar com a conseqüències del seu obrar.

El liberalisme accepta que pugui haver caritat, filantropia i indulgència dels rics. Ara bé, aquesta caritat ha de ser escollida per la persona, no pot ser imposada per obligació. Ser caritatiu és un tret que pot resultar beneficiós a nivell social, i que pot ser també objecte d'elogi de la persona, i no obstant no se li pot exigir aquest tipus de comportament a ningú. En exigir-la, la posició que es prendria és d'una certa tirania moral, articulada segons la idea que *cal donar el producte fruit del treball d'un mateix pel benefici, per la satisfacció dels altres*. Això, si ho mirem amb atenció, suposa desprendre's de manera sospitosa d'allò en que hom ha invertit i, per tant, indica una disposició a no gaudir del que un mateix ha aconseguit. Es tracta d'una renúncia que és molt indicativa de la posició que hom pren, que rebel·la no estar completament enfocat a aconseguir el millor a cada moment.

Com que no hi ha, estesa, una directriu moral que obligui a donar caritat als pobres –potser només una certa moral cristiana que condueix en aquest direcció–, la directriu ha migrat de l'àmbit moral i religiós per instal·lar-se en l'arquitectura legal de l'Estat. Els impostos, dissenyats en la majoria de països d'Europa i Nord-Amèrica a partir del model de la fiscalitat progressiva, indiquen el camí escollit: el de la redistribució. A trets generals, i com a mínim pel que fa a l'impost sobre la renda, a Espanya els que més guanyen, més paguen a l'Estat; els que menys guanyen, menys paguen a l'Estat. Certament quedaria fora d'aquest càlcul d'impostos el rendiment sobre accions, el rendiment del patrimoni i d'altres aspectes fiscals que poden fer variar –i molt– els recursos disponibles per finançar els serveis públics bàsics (infraestructures, transport públic, sanitat, educació, policia).

Ara bé, l'Estat recull aquests diners i decideix donar-los, entre d'altres, a les persones amb menors ingressos o, directament, les persones sense cap tipus d'ingrés. L'Estat també decideix que hi hagi retribucions econòmiques que passin de llarg el sedàs de l'impost sobre la renda. El resultat és que l'aportació pels serveis públics i pels subsidis de diferent tipus cauen a les esquenes, majoritàriament,

dels que més produeixen, dels que més treballen. I no tant dels que més beneficis i guanys tenen, que poden estalviar-se de pagar certa part d'impostos. És a dir: aquells que són més bons productors i que no corresponen al col·lectiu dels rendistes es veuen “castigats” per una major càrrega fiscal, encara que aquesta càrrega prengui una forma legal i no es consideri, en general, com un robatori.

Sovint parlem de “persones amb ingressos baixos”, “persones sense ingressos” o bé de “persones sota el llindar de la pobresa”. Aquest gir en el llenguatge indica que l'èmfasi està en els ingressos i no en el treball, que l'èmfasi està en una assignació econòmica i no tant amb la tasca que duu a terme cadascú per guanyar-se la vida. El focus, com podem veure, en ocasions gira al voltant de rebre ingressos. No importa tant la manera com s'obtinguin els ingressos, és a dir, si és un ingrés merescut o si li correspon a la persona amb independència dels mèrit acumulats. Fruit de la continuïtat entre el sistema d'organització política i econòmica, i la dinàmica pròpia de l'esport infantil, passa el mateix amb el temps de joc: no es tracta tant de preguntar-nos com arriba a disposar del seu temps de joc, com el fet d'assegurar-li a tothom. I de seguida que deixem de plantejar-nos la importància de com s'arriba a aconseguir el temps de joc, ens adonem que no gaudir de determinada porció de temps de joc es planteja en termes del que podria ser la lògica dels impostos.

No rebre suficients ingressos és vist, doncs, com una anomalia social (i fins i tot moral), passant per alt que aquesta absència o carència d'ingressos pot ser congruent amb la capacitat productiva d'aquella persona. Una pobra tasca laboral pot correspondre's amb una baixa capacitat d'ingressos. Paral·lelament, aquests ingressos baixos o inexistents en relació al treball es corresponen, a més a més d'una baixa productivitat, també amb un nivell formatiu baix. Per tant, tot està connectat: les persones amb nivells més baixos de formació són també les persones que menys ingressos tenen fruit, tot plegat, de feines amb remuneracions més baixes o, directament, per estar sense treballar. Això sense perdre de vista que el sistema neoliberal fixa un llindar de baixa formació per tal de poder seguir col·locant als ciutadans en una posició precària, de subjugació respecte els interessos econòmics de les elits.

El treball és la font d'ingressos en una economia productiva, i l'Estat contempla algunes mesures correctives pels ciutadans que compten amb menys ingressos, com ara la redistribució. Ara bé, el pes principal dels ingressos recau en el propi treballador. En canvi, en una economia que ha mudat cap un model de benestar redistributiu, el que trobem és una dimensió d'ingressos que està deslligada de la producció, del ser autor d'algun producte. Tant és així que el debat actual gira al voltant d'establir una renda bàsica o una renda universal de ciutadania. Aquestes rendes serien assignacions de l'Estat pels majors d'edat amb independència del seu paper dins de l'esfera productiva. El benestar social de la població es correspon a un dret adquirit i no tant al fet que el sistema productiu tingui suficient força per mantenir-lo *ad eternum*. Per això resulta raonable demanar-nos qui pagarà les pensions de jubilació del futur.

Veiem ara un exemple contrari al principi de redistribució de la riquesa. En la línia d'un parer contrari a la renda bàsica, trobem la següent afirmació: “dado que [...] es inverosímil que una renta básica pueda darse dentro de una comunidad política que no recurra a la coacción generalizada, aquellos que adapten su modo de vida a cobrarla, tenderán a depender del Estado y rechazarán su eventual eliminación incluso ante abusos de poder y corrupción institucional del mismo” (Rallo, 2015: 199). Per tant, Rallo identifica dos problemes fonamentals de la renda bàsica:

- per estendre-la, cal coacció generalitzada per reunir prou recursos econòmics;
- pel fet d'establir-la, posa les bases per una relació de dependència entre Estat i ciutadà que rep la renda bàsica.

En un to similar, un altre autor assenyala: “Se nos habla de sustituir la caridad y la solidaridad mutua por la confiscación y redistribución gubernamental. Y finalmente castigar lo que de todas formas subsista de riqueza con la redistribución a través de impuestos. El resultado de ello es una social más

pobre material y moralmente. Pero también que se derribe de su altar a la justicia y en su lugar se entronice la envidia. Ni más ni menos” (Rodríguez González, 2015: 82). La dimensió de la comparació amb els altres entenem que és la precursora de l'enveja social.

Tanmateix, hi ha un altre problema afegit a la qüestió de que calgui confiscació generalitzada, i que es promogui la dependència en relació als recursos amb que l'Estat subvenciona o subsidia al ciutadà. Aquest altre aspecte és que en l'esforç per reduir les desigualtats socials, es poden arribar a reduir la importància de les classes socials: “Otro rasgo característico de la ciudadanía social es el acento que se pone en la vocación del Estado social por la reducción de las desigualdades. [...] El papel de redistribución de los políticos también consiste en operar una reducción de la importancia de las clases sociales. La integración social mediante la uniformidad de la vivienda proporciona una ilustración radical de ese objetivo” (Donzelot, 2012: 32). En un entorn en el qual pot haver un dèficit d'atenció envers el conflicte polític, i on esdevingui una maniobra per camuflar els conflictes de classe, la redistribució per renda bàsica pot suposar un anivellament fictici. Com ja hem pogut notar, aquestes diferències d'ingressos no es corregeixen ni molt menys amb segons quines mesures de renda bàsica. I encara que ho facin parcialment, es mantenen tot un seguit d'altres diferències rellevants (educatives, socials, culturals, etc.).

D'entrada, i d'acord a alguna d'aquestes idees que hem comentat sobre la renda bàsica, pensem que assegurar temps de joc a tots els infants no significa una transformació de les diferències inicials existents entre els més habilidosos i els menys habilidosos. En tot cas, sí que suposa un anivellament de les diferències existents. Arribats aquest punt, convé demanar-nos: quina és la finalitat de la norma d'alineació? Si es tracta d'anivellar el temps de joc entre els diferents jugadors, la norma camina en aquesta direcció. Ara bé, si es tracta de la millora en l'aprenentatge, quines són les garanties que dona la norma d'alineació? Si som curosos en l'anàlisi, no es pot desprendre que de més temps de joc a pista hi hagi més aprenentatge. De fet, el jugador té un temps notable per poder jugar, però com ja hem vist, estar a la pista no és idèntic a participar de manera activa, emocionar-se i aprendre.

Per tant, ens trobem davant un carreró sense sortida. L'anivellament del temps de joc, el qual crea una impressió de que s'aconsegueix un cert igualitarisme, no ens dona garanties de cap mena respecte l'aprenentatge. L'emocionar-se no va lligat amb disposar de més o menys temps de joc, i en canvi sí que té a veure amb la decisió del jugador de jugar apassionadament. Un jugador pot sortir en un moment puntual a la pista, i haver-se estat emocionant durant tot el partit des de la banqueta. També té a veure amb la proposta de joc de l'entrenador, que li resulti emocionant als jugadors jugar d'aquella manera. I finalment, també podem dir que quan no existeix norma d'alineació el jugador es pot sentir escollit per l'entrenador per les seves habilitats, i no pel temps obligatori que l'ha de fer jugar d'acord al que fixa el reglament. Una situació de jugar per obligació reglamentària no convida tant a emocionar-se com sentir-se cridat –literalment l'entrenador de bàsquet crida als jugadors de la banqueta per que s'atansin a la taula d' anotadors i demanin el canvi per entrar a pista– a jugar el partit.

8.5 La competició en els jocs infantils i en els esports

Hem vist ja que allò que sosté el discurs social hegemònic és una política basada en la redistribució de la riquesa, lligada a un altre aspecte proper: un sistema fiscal progressiu. Aquesta redistribució de la riquesa pren en l'àmbit de l'esport infantil, al nostre entendre (Valenciano, 2015b) la fesomia de la redistribució del temps de joc entre tots els jugadors de l'equip. Dita redistribució podem dir que col·lionada amb els aspectes competitiu, que queden certament sota sospita en el moment en el qual no es garanteix que cadascú pugui disposar de tot el fruit del seu treball. En l'àmbit econòmic, enlloc de poder gaudir d'aquest fruit del treball sense cap limitació, l'Estat estableix un règim fiscal. Com ja hem vist, aquest sistema parteix de la base d'agafar la riquesa dels més rics per apaivagar la pobresa dels més pobres. Això ho podem dir amb totes les cauteles que ja hem esmentat en relació a les grans fortunes i al voltant dels impostos que no són sobre la renda. Aquests altres impostos, com bé sigui el de societat, serveixen per que alguns rics paguin menys del que amb un altre tipus d'imposició fiscal

haurien de pagar. El mateix podem dir, i la diferència serà encara més sagnant que l'anterior, dels impostos sobre el rendiment del treball –la renda– en comparació els nimis impostos sobre el rendiment d'accions en el sistema bursàtil.

Aquesta manera d'expressar-ho podria fer-nos obviar que, en moltes ocasions, la riquesa dels rics és fruit del seu treball, del seu esforç, de la seva preparació acadèmica. La riquesa, excepte en els casos d'herència familiar, no ve del cel sinó del treball. I fins i tot en el cas de l'herència, és l'esforç d'un familiar més o menys directe. La riquesa és, mirem com ho mirem, el producte del treball d'algú. Certament, en el sistema capitalista el treball dels altres pot ser arrabassat i que algú en tregui profit (la plusvàlua de Marx). Com bé sabem, més enllà del model agrícola o industrial, el treball pot també ser fruit de l'especulació financera i el maneig dels fluxos bursàtils, i aleshores podríem discutir de quina concepció de treball estem parlant.

Ara bé, el temps de joc en tant que resultat o conseqüència del temps invertit en l'entrenament i, fins a cert punt, com a correspondència també amb els mèrits acumulats i les habilitats apreses, no és un compendi que pugui pretendre's repartir. Cada jugador té un cúmul d'habilitats que pot perfeccionar més o menys, i si partim de la base que els jugadors més habilidosos i/o encertats en determinat moment (l'habilitat ha de complementar-se amb la decisió d'encertar) poden dur cap a la victòria l'equip, considerem que aquest aspecte ha de ser seriosament tingut en compte.

Per nosaltres, que determinats jugadors de l'equip, menys habilidosos i/o menys encertats, juguin una porció petita, mínima o nul·la resulta, als nostres ulls, una decisió dins de l'àmbit de la direcció d'equip. L'entrenador i els seus col·laboradors han de considerar qui és més oportú que jugui en cada moment, i seguint aquest raonament no es tracta aleshores de complir amb mínims de temps a pista. Els mínims assegurats no respecten el principi de meritocràcia, ni atenen al fet que s'imposa l'obligació de jugar als jugadors: el temps assegurat és temps obligat de joc. Sota l'aparença que es garanteix el dret a jugar dels jugadors, s'obvien els mèrits que cadascun d'ells poden presentar. També es passa de puntetes sobre el fet que l'entrenador estarà obligat a fer jugar els jugadors, encara que els jugadors no vulguin jugar i puguin preferir participar des de la banqueta, on potser es senten més còmodes que a la pista.

Tornem a l'exemple de l'economia nacional i de la riquesa acumulada. Si bé és cert que la riquesa pot haver estat aconseguida fruit de l'espoli de recursos naturals o de l'explotació d'esclaus, com de fet va ser en els primers temps del capitalisme; o bé de la plusvàlua de la que es deixa de banda als obrers; o bé de qualsevol altra via que prengui als productors el seus producte, també hem de poder contemplar la riquesa com el resultat del treball. Que en segons quins casos la riquesa sigui fruit de l'espoli o l'explotació no fa que tot tipus, tota mena de riquesa sigui menyspreable a nivell moral. Això ens ha de servir com argument, tanmateix, a determinades crítiques a l'aproximació a la competició esportiva amb infants. Seguint aquesta mateixa lògica ara mostrada pel que fa a l'acumulació de riquesa i el possible intent de considerar la riquesa malèvola *per se*, la competició també pot quedar situada ideològicament dins d'un eix d'abús. No obstant, també pot esdevenir que la competició pot arribar a situar-se en un eix d'excel·lència, col·laboració i entesa.

Ens farà falta fer algunes acotacions al terme competició i a la seva arrel, tant filològica com filosòfica. Una primera aproximació al fet competitiu, la competició, parteix per nosaltres de bussejar en la seva etimologia: “Originariamente, com-petitio significaba «examinar, esforzarse juntos». Se hallaba más estrechamente ligada a amistad que a rivalidad” (Arnold, 2000: 80). Aquest aspecte ens indica un element sovint tergiversat sobre la competició: si bé es planteja una rivalitat o oposició dins de l'esport en relació a la competició, no podem entendre la competició sense aquest sentit de col·laboració. La competició és, aleshores, una lluita per superar plegats obstacles que els esportistes han acceptat com les fites que cal assolir i superar al costat dels companys (especialment així en els esports d'equip, o esports col·lectius).

Aquest “esforçar-se junts” és una dimensió notòria, evident de l'esport. Al mateix temps, també la rivalitat és un aspecte irredutible de l'esport. La naturalesa de la rivalitat apareix descrita en el següent fragment: “Just because it arouses dreams, then, sport is an arena of self-knowledge. And just because it spurs rivalry, sport is an arena of mutual appreciation”¹⁹ (Skillen, 1998: 179). Aquest autor ens proposa veure la connexió entre l'activitat esportiva i dues dimensions: la rivalitat i l'apreciació mútua. En la mesura que l'esport és esport promou la rivalitat, així com també esdevé un espai en el qual podem apreciar, reconèixer a l'altre.

Un altre element de necessària visita en aquest mapeig teòric de la competició és la seva dimensió de formalitat, de seriositat de l'activitat mateixa: “La seriedad con que se verifica una competición en modo alguno significa la negación de su carácter lúdico” (Huizinga, 1972: 70). Segons aquest autor, prendre's seriosament l'activitat esportiva o el joc no implica que els elements lúdics quedin al marge, sinó que conviu seriositat i sentit lúdic del joc. A més a més, la competició resulta una categoria consubstancial de l'esport, i també del joc. I afegeix: “En una palabra la cuestión de si tenemos derecho a colocar la competición dentro de la categoría de juego debe ser resuelta afirmativamente” (1972: 71). Un joc és, doncs, una proposta lúdica i al mateix temps seriosa en la qual competir junts.

Vistos aquests aspectes (esforçar-se amb els altres, seriositat i també sentit lúdic), arribem al punt de reconèixer que, com en moltes altres realitats, es configuren concepcions de caire positiu o bé negatiu respecte la competició:

“En términos muy generales, sin embargo, puede decirse que existen dos concepciones acerca de la competición: positiva y negativa. La concepción positiva es la que sostiene que la competición es una condición previa del desarrollo personal y del progreso social y que proporciona un marco dentro del cual pueden distribuirse justa y libremente beneficios y cargas. Semejante marco, se afirma, resulta necesario para alentar y preservar cualidades como la iniciativa, el ingenio y la independencia. Por otro lado, la concepción negativa mantiene que las situaciones competitivas amenazan los empeños cooperadores, contribuyen a minar unas valiosas relaciones personales y sociales y forman una distinción errónea entre ganadores y perdedores. La competición, se dice, es a menudo la fuente de la envidia, de la desesperación, del egoísmo, del orgullo y de la insensibilidad.” (Arnold, 2000: 76)

La primera concepció presentada, la positiva, té a veure amb el que Hayek plantejava de la competició com procés de descobriment (Hayek, 1968). De seguida veurem que la segona concepció, la negativa, està lligada a la crítica de l'esport competitiu infantil. Al mateix temps, aquesta concepció abraça els jocs cooperatius (Pérez Oliveras, 1998; Sánchez Franyuti, 2004; Orlick, 2011) i d'altres propostes similars. També podem recollir que en l'apartat en que parlàvem de les consideracions sobre les regles i el seu paper en el joc (8.1), ja vam esmentar la possibilitat segons la qual allunyar-se massa del compliment normatiu podia significar deixar de practicar l'esport. En aquest sentit es manifesta Arnold, donant-nos valuosos detalls:

“Si un competidor rompe o burla las reglas de un modo deliberado, podemos preguntarnos seriamente si es deporte lo que hace. La cuestión aquí es que el deporte competitivo no es, como se ha descrito a veces, una forma desenfrenada de conflicto, sino una práctica institucionalizada y regida por reglas que trata de regular lo que está y no está permitido a través de unas normas que son justas para todos. Además, se halla reforzada por una serie de conveniencias [¿convenciones?] sociales y códigos de conducta de los que tradicionalmente se confía que formen parte de una competición «deportiva». De un modo paradójico, el deporte competitivo queda mejor ejemplificado como una forma regida por reglas de rivalidad amistosa que suponen una cooperación.” (Arnold, 2000: 80)

¹⁹ “Simplement per que genera somnis, aleshores l'esport és un àmbit per l'autoconeixement. I simplement per que estimula la rivalitat, l'esport és un àmbit d'apreciació mútua” (traducció pròpia).

Aprofundint en aquest raonament, trobem una altra reflexió interessant que contemplar: “no existe el compromiso a ganar, a secas, sino a ganar en la forma especificada por las reglas. Si el único compromiso fuese simplemente a ganar, el «todo vale» tendría, valga la redundancia, validez. [...] Las victorias son genuinas cuando los competidores como mínimo observan las reglas... y si las adoptan mucho mejor” (Torres, 2011a: 47). Un dels elements que configuren la concepció negativa de la competició és precisament aquesta crítica basada en la idea que segons qui competeix, pot considerar que “tot val” i, en el moment que ho porta a la pràctica, traspasa el funcionament saludable de la pràctica. Ara bé, aquesta crítica que fonamenta la visió negativa de la competició no pren suficientment en consideració que com més s'allunya el practicant de les normes, fins i tot quan pren partit en base a la idea de “tot val”, podem dir que deixa de jugar al joc al qual estava cridat a jugar. Per tant, en el procés de violentar les regles de joc, es deixa de jugar el joc al qual s'havia acordat jugar.

Un altre element de la visió negativa de la competició apunta a un altre aspecte: la seva vessant com a procediment. En el procedimentalisme es posen de manifest algunes característiques que són considerades com no desitjades del comportament humà. Es posa l'accent en que hi ha un reguitzell de conductes que afavoreixen la competició i deixen de costat la cooperació; unes pràctiques que fixen distincions inamovibles entre guanyadors i perdedors. Prendre partit afirmant que a nivell educatiu resulta més important el procés que no pas el resultat forma part d'aquesta visió afí al procedimentalisme. Aquesta és una aproximació ben pròpia de la nostra època, en la qual els resultats –tant a nivell educatiu com també esportiu– cada cop tenen menys rellevància.

La idea que els resultats són importants en el joc no sempre és tinguda avui en compte, i podem aturar-nos i prendre la següent cita com advertència: “if one defends competition in sport as the mutual quest for excellence in the face of challenge, one is committed to the view that outcomes do matter”²⁰ (Simon, 1985: 31). Així, si la dimensió de l'aprenentatge tècnic deixa de tenir importància primària, principal, com abans hem introduït en relació a la transformació les darreres dècades dels reglaments dels miniesports, i passen a tenir més rellevància aspectes de l'anomenada educació en valors, això també tindrà afectació en la concepció i posada en pràctica de la competició. La competició no quedarà emmarcada com un moment en el qual poder lluir l'excel·lència tècnica, el virtuosisme: serà un temps i un espai per d'altres finalitats, no tant pel virtuosisme tècnic.

Una competició en la qual no comptin els resultats, aleshores, és una contradicció en els seus mateixos termes. La competició serveix com a test, com a mesura de les forces pròpies enfront de les forces alienes. Per mesurar aquesta *performance* esportiva, César Torres ens subratlla: “El respeto de las reglas es una condición indispensable de la competencia deportiva que supone una predisposición moral que abraza la justicia” (a Torres i Tamburrini, 2016: 20). Aquest és un fet destacable, quelcom a tenir molt en compte des del moment en que sense respectar les regles no podem jugar al joc o esport. Aquest mateix esperit de crítica de la competició com element negatiu dins del desenvolupament infantil el trobem estès per tot arreu. Fem una ullada a diferents manifestacions d'aquest rebuig de la competició.

En l'esfera escolar trobem la següent circumstància: “A l'escola posmoderna li agradaria no haver de pensar en perdedors. Tots els alumnes han de ser guanyadors, perquè en cas contrari les nostres edulcorades bones intencions quedarien molt mal parades. Si hi ha alumnes competents, vol dir que n'hi ha que ho són més i d'altres que ho són menys” (Luri, 2012: 109). Fins i tot podem dir que quan es pren la terminologia de les competències, es vol plantejar el ser competent sense arribar a reconèixer que hi haurà alumnes competents, i d'altres que no ho seran. Per tant, les competències no

²⁰ “si algú defensa la competició en l'esport com una recerca mútua de l'excel·lència quan s'enfronta a un repte, un mateix està compromès amb una visió [en la qual] els resultats compten” (traducció pròpia).

seran un patrimoni de tot i cadascun dels alumnes, sinó només d'aquells que inverteixin per assolir-les. Competent serà el que treballi el seu virtuosisme.

En segons quins esports, sense competició no tenim mesura del rendiment. I sense mesura, no tenim gaire coneixement de com avança o reula el desenvolupament de l'esportista. L'aprenentatge d'habilitats tècniques relacionades amb el joc no es mesura en una prova de laboratori, sinó que allà on es posa a prova és en la situació de partit. I si pensem en l'Educació Física escolar, els exàmens formen part de la realitat de monitoritzar el desenvolupament acadèmic, que no és altra cosa que mesurar la intel·ligència que mostra la persona. En aquest sentit, estem d'acord amb la posició de Luri que ja hem vist amb anterioritat, i que en aquesta ocasió recull un altre autor: “Gregorio Luri cuestiona aquellas escuelas que han prohibido la competición y que plantean juegos en los que los alumnos nunca pierden y siempre ganan. Si queremos educar para la vida real nos corresponde enseñar a nuestros hijos y discentes que ni la competencia ni la ambición son forzosamente nocivas” (Turró, 2016: 122).

La competició, com hem vist, és seriosa i lúdica. També serveix per esforçar-nos junts al mateix temps que ens enfrontem a una rivals que posaran a prova les nostres habilitats. Esdevé un mecanisme per a la millora i el desenvolupament, i també per a la mesura del rendiment i de l'excel·lència i, per tant, també del virtuosisme tècnic dels jugadors. Tots aquests són aspectes que conformen una realitat diversa i rica, que en cap cas entenem que s'hagin de deixar de costat. Estem d'acord amb les següents paraules: “Aquesta és l'essència més íntima de l'esport: abocar ingents esforços intel·ligentment planificats per a la lluita competitiva” (Solà, 2014). Aquesta no és gens ni mica la consideració que li mereix la competició per aquells autors amb una visió integrista dels jocs cooperatius com solució als mals de la competició, dels quals veurem alguns dels seus principals trets identificadors a continuació.

8.6 Els jocs cooperatius i el seu paper en la transformació “moralitzadora” de l'esport infantil

Hem advertit abans d'acord al criteri professional de Winnicott que l'educació moral pot malmetre el desenvolupament de l'autonomia de l'infant. L'encorsetament de determinades respostes que els adults esperen dels infants ens indica la rèmora que suposa l'educació moral. De nou ens acollim a les sabies paraules del psicoanalista britànic:

“Enseñamos a nuestros hijos a decir «gracias». En realidad les enseñamos a decir «gracias» por cortesía y no porque lo sientan. En otras palabras, les enseñamos buenos modales y esperamos que sean capaces de decir mentiras, esto es, de ajustarse a las convenciones en la medida necesaria para lograr que la vida sea manejable. Sabemos perfectamente que un niño que dice «gracias» no siempre se siente agradecido.” (1994: 83)

Entre la possibilitat que l'infant pugui semblar descortès i que doni les gràcies, es senti o no agraït, Winnicott ens adverteix: com a societat, com a cultura ens decanem per evitar que l'infant sembli descortès. No ens sembla amoïnar gaire als adults si l'infant es sent agraït, sinó que primer de tot –el més important– és mostrar-se agraït. Que l'agraïment sigui sentit o no, que l'infant es senti tingut en consideració i vulgui donar les gràcies, és secundari dins d'aquest esquema cultural. Les dificultats pròpies de l'educació moral, i en particular el que suggereix aquest exemple de donar les gràcies sense sentir l'agraïment, pensem que té continuïtat en el que veiem que passa a l'esport infantil.

En determinades circumstàncies, la competició és perseguida com a sistema de desenvolupament social i personal. D'acord a aquesta concepció de la competició, freqüentment es situa en el centre polític i social la redistribució i la progressivitat fiscal com a configuració justa. En el món de l'esport infantil –i també de l'Educació Física escolar– opera un moviment coherent amb aquest afany filosòfic, social, polític i econòmic de redistribució (Pérez Oliveras, 1998; Orlick, 2011). La redistribució com idea hegemònica, tal com hem explicat en els apartats anteriors, es desenvolupa en diferents nivells.

Podem parlar que davant un gir social i polític cap a la redistribució de la riquesa, la competitivitat

recula en diferents àmbits. Si no es tracta d'identificar mèrits i reconèixer-los, registrar els resultats de la competició resultarà accessori. Un exemple de com a mesura que avança la redistribució recula la competició seria la pèrdua d'importància de la meritocràcia en les nostres societats, i en particular dins del sistema educatiu. També, és clar, podem trobar mostres d'això en l'entramat de l'esport infantil.

Una excepció a aquest recular de la competició fruit de l'avançament de la redistribució podria ser veure que en el neoliberalisme es promou, encara i així, la competició com un element central del sistema. La competició és al mateix temps perseguida i menyspreada, per una banda; també és promoguda i emfatitzada, per una altra. Ara bé, cal que fem una reflexió: si bé es cert que el sistema neoliberal contempla la importància de la competició, no es tracta d'una competició amb una regles iguals per a tothom. És, aleshores, una competició desvirtuada i on l'accés al joc es fa amb posicions afavorides, i també amb posicions desfavorides. No seria, en aquest sentit, una competició en el sentit liberal, una competició amb regles iguals per a tothom, sense excepcions, sense tendir a afavorir ningú en particular. Seria un entorn afavoridor de certs interessos, i que per tant posa en perill la llibertat d'iniciativa personal: quan es posa en avantatge segons quins actors en el procés, la llibertat individual està en entredit.

Cal tenir present que en el sistema neoliberal les regles estan fetes per afavorir les empreses, per afavorir el capital. Aquesta era, de fet, la tercera consideració que havíem introduït per descriure el concepte de neoliberalisme. Són regles que poden aparèixer tant en el marc d'una regulació creixent (el que hem vingut a anomenar procedimentalisme), com també com una regulació desreguladora, una regulació que en no regular tendeix a desprotegir als més febles i potencia les possibilitats dels poderosos. Control i desregulació, diu Wendy Brown (2017: 59), formen part integral del sistema neoliberal.

Davant d'aquest escenari, l'aparició del jocs cooperatius en els marges del sistema de l'esport infantil i també de les programacions d'Educació Física escolar ens parla d'una dimensió de lluita de caire anticompetitiu i, fins a cert punt, anticapitalista:

“[L]os Juegos Cooperativos son propuestas que buscan disminuir las manifestaciones de agresividad en los juegos promoviendo actitudes de sensibilización, cooperación, comunicación y solidaridad. Facilitan el encuentro con los otros y el acercamiento a la naturaleza. Buscan la participación de todos, predominando los objetivos colectivos sobre las metas individuales. Las personas juegan con otros y no contra los otros; juegan para superar desafíos u obstáculos y no para superar a los otros.” (Pérez Oliveras, 1998)

Les consignes que apareixen en aquesta cita fan un bon retrat dels jocs cooperatius com a exemple de proposta anticompetitiva. La seva definició parteix de la negació de (gairebé) qualsevol atribut positiu de la competició, com podem trobar també que defensa Terry Orlick (2002, 2011). Aquest psicòleg canadenc va ser un dels gran precursors dels jocs cooperatius. Durant les dècades de 1960, 1970 i 1980 van tenir un llarg recorregut en l'àmbit del lleure i de l'Educació Física, primer a EUA i Canadà, després a diferents països d'Europa.

Els jocs cooperatius van tenir una àmplia difusió, i l'obra d'Orlick ens ha arribat en diferents traduccions dels seus llibres (Orlick, 2002, 2011). També van haver-hi d'altres textos seus que no es van arribar a traduir al castellà, però que també donen una imatge clara de la seva filosofia (Orlick i Botterill, 1975; Orlick, 1976). De fet, el pensament propi d'Orlick també arrela entre els acadèmics espanyols, com ara podem veure en el següent exemple:

“La idea del juego es que tienen que encontrar la respuesta acertada, que en este caso es para divertirnos. Esta contestación puede salir al principio o después de varias respuestas. La clave está en reforzar cada respuesta positiva pidiendo a los compañeros que expresen su conformidad con la misma levantando o no la mano según estén de acuerdo o no con ella.

En el caso de que algún alumno indique la respuesta para ganar, preguntaremos a cuántos les gusta ganar. Entonces explicaremos que, como todos queremos ganar, realizaremos juegos donde todos podamos sentirnos ganadores.” (Jiménez Martín, 2008: 78)

Les bondats dels jocs cooperatius són recollides, així mateix, per d'altres autors també: “una metodología que propicia una mayor interacción, favorece el desarrollo físico, la integración social y el proceso de comunicación de los alumnos, así como un mayor rendimiento y participación dada su naturaleza grupal y cooperativa” (Sánchez Franyuti, 2004). Per tant, en el discurs dels jocs cooperatius apareix una veneració de les virtuts associades amb el cooperativisme, mentre que es critica i s'arracona tot el que tingui aspecte de competició.

Un dels referents fonamentals per entendre aquest gir anticompetitiu el trobem en el llegat pedagògic del moviment de l'Escola Nova, tal com el recull Ferrière al text *Problemas de educación nueva* de l'any 1930:

“PRINCIPIOS DE ADHESIÓN Y FINES DE LA LIGA INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN NUEVA

[...] 5. La competencia egoísta debe desaparecer de la educación y ser sustituida por un espíritu de cooperación que enseñe al niño a poner su individualidad al servicio de la colectividad.” (a Ruiz Berrio, 1996: 309)

Aquesta és una idea que veiem recollida en aquest manifest de l'Escola Nova, i que no obstant és una cantarella que torna de manera periòdica en el debat social. Un dels exemples d'això el recull l'antropòleg Manel Delgado, assenyalant: “la superioridad ontológica atribuida a lo colectivo sobre lo individual” (Delgado, 2016: 35). Aquesta superioritat pensem que no només opera en una sentit ontològic, com indica Delgado, sinó que també ho fa en el nivell moral i social. La salvaguarda d'allò col·lectiu comporta una pèrdua d'atenció respecte allò individual, respecte la consciència del subjecte respecte els seus desigs i la manera que pot trobar per satisfer-los.

Un altre exemple que apunta els perills de confiar en un marc de pensament col·lectivista ens l'indica la filòsofa Ayn Rand, que amb la seva distinció entre altruisme i benvolença ens posa en guàrdia sobre un assumpte ben proper a això que estem indicant. Rand ens suggereix la següent diferència: que l'altruisme planteja l'obligació d'ajudar als altres al temps que es renuncia als propis objectius i desigs, mentre que la benvolença parteix dels propis valors i no implica cap mena d'obligació social o moral de donar ajuda als altres (Rand, 2009: 120-121).

A més a més, convé que no contraposem radicalment el discurs proper al neoliberalisme amb un discurs proper als jocs cooperatius. Encara que en aparent oposició, doncs el cooperativisme afalaga la generositat i foragita l'interès propi, es pot donar el cas que dins del mateix discurs en favor dels jocs cooperatius aparegui un tret en sintonia amb el sistema neoliberal. Hi ha elements que poden aparèixer dins del discurs social com una concessió necessària per crear la impressió que hi ha una contrahegemonia al neoliberalisme, encara que sigui el mateix sistema neoliberal el que proposi un programa de jocs cooperatius que sigui afí a les seves intencions, als seus plans.

De fet, podem dir clarament que els jocs cooperatius pel seu compte no poden canviar les bases del sistema neoliberal. Això és quelcom del que han percebut diferents autors, entre ells Delgado:

“Tampoco habría que olvidar que un cierto toque de radicalidad puede ser un valor añadido para la acumulación y circulación de las nuevas formas intangibles de capital, al tiempo que intenta compensar por la vía ornamental tanto los déficits institucionales en materia de legitimidad como los efectos devastadores de la economía política del espacio en la sociedad capitalista actual.” (2016: 73)

En la mesura que entenem que els jocs cooperatius enllacen amb allò que diu Delgado de “compensar

per la via ornamental”, ens adonem que hi ha qüestions de tipus cosmètic que no canvien la situació de fons, la situació estructural, que no és altra que la primacia del discurs neoliberal. Aquesta primacia esdevé una barrera infranquejable quan les propostes de revisió són febles, i tanmateix quan les alternatives són filles del neoliberalisme. El que s'identifica com a problema, el neoliberalisme, és al mateix temps qui proposa les solucions. Totes aquestes alternatives que apareixen “desmarcant-se” del discurs establert, sovint estan fetes a mida per no canviar els equilibris del poder.

Si en el neoliberalisme un dels problemes principals per l'èsser humà, per la seva existència subjectiva i material, esdevé el fet d'apropriar-se del producte dels altres, ja que un mateix no es capaç de fer el seu propi producte, aquesta “producció” dels jocs cooperatius ve a satisfer part de la crítica cap al neoliberalisme. Davant una suposada competició desfermada i sense regulació, els jocs cooperatius funcionen com a espai idíl·lic, paradisiac, abans del pecat original. Aquests trets són característics i podem veure'ls en algunes de les obres de Terry Orlick (1976, 2011). Podem anar un pas més enllà i avançar en el raonament dient que no veiem que hi hagi trencament entre el neoliberalisme i els jocs cooperatius. Coincideixen en un crítica severa cap a la competició com a mecanisme de desenvolupament social i personal. La nostra tesi és que el neoliberalisme –en tant que estratègia en la qual s'afavoreix a uns quants actors i es perjudica a la resta, negant una competició neta– i els jocs cooperatius –com a filosofia i pràctica anticompetitiva– plantegen propostes complementàries que sumen esforços per restar importància a la regulació i ordenació del joc segons la competició.

El neoliberalisme no pretén fer difuminar-se i fins i tot fer desaparèixer que hi ha algú que és el guanyador. De manera anàloga al sistema neoliberal que no atén a les habilitats desplegades sinó a l'estatus i els privilegis d'uns pocs, els jocs cooperatius esdevenen un pedaç enfront de situacions que requereixen revisió. Aquest és un punt nodal que hem de tenir en compte. La proposta dels jocs cooperatius (“tots els nens són guanyadors”) revoca la diferència inextingible entre guanyadors i perdedors. Es pot desterrar la noció de guanyador o la de campió, però malgrat aquests esforços persisteixen altres categoritzacions similars: el millor i el pitjor, per exemple²¹.

En els jocs cooperatius es pretén que desaparegui la terminologia relacionada amb el millor i el pitjor. Quan s'assegura que tothom és guanyador, es pretén esborrar que hi ha nens pitjors que els altres en segons quines habilitats motrius. Una altra manera de dir-ho serà: es vol desfer la figura del guanyador, del millor. Resulta paradoxal que es legítimi el discurs que tothom serà guanyador sense que hi hagi rastre dels que perden. És lògicament insostenible dir que tots els nens poden ser guanyadors, doncs la lògica inherent a la categoria “guanyador” va acompanyada de la categoria “perdedor”. Al mateix temps, ens trobem que encara que s'arraconi la denominació de guanyador o campió, persisteix en el nostre imaginari les categories del millor i del pitjor, per molts que se les vulgui deixar de costat.

Podem mirar de negar que jugant a bàsquet hi ha gent que ho fa millor i pitjor, però certament és una negació bastant absurda. Prenent com a referència el títol del clàssic de les biografies d'esportistes *Los niveles de juego* (McPhee, 2015), podem dir que en l'ordre de la vida sempre apareixen els que són millors i els que són pitjors. Es pot considerar que el millor en bàsquet és qui més punts fica, o el que és més ètic: això variarà segons les convencions social i les conviccions de cadascú. Però és sempre inevitable i inesquivable reconèixer que hi ha millors i pitjors.

Aquesta objietat (l'existència de guanyadors o dels millors) és una de les dificultats que arrossega l'esport educatiu, que planteja que tots els participants poden ser guanyadors. A més a més, també ens agradaria subratllar que mentre en l'esport educatiu no se li vol donar gaire importància al jugador que és millor fent cistelles, en canvi si que se li vol donar importància al que és millor, al “guanyador” en termes de valors. Això suposa una doble negació: primerament, negar que existeix algú que és guanyador, campió i, per tant, millor que algú altre; en segon terme, mentre que ens nega l'evidència

²¹ Aquesta persistència de l'existència, per molt que es vulgui amagar, de “millors” i “pitjors” és una comunicació personal de la psicòloga Marcela Hernando del 15/10/2020.

que hi ha algú millor que algú altre a nivell tècnic i de joc, en canvi s'accepta i es pren com bandera que existeixen esportistes “millors” i “pitjors” en quan a valors.

8.7 Esport i salut: una visita al discurs que acompanya el biaix educatiu de l'esport infantil

La visió que tenim de l'esport és, en segons quins casos, profundament instrumental. L'esport s'erigeix com a solució per a qüestions de caire pedagògic (l'acollida d'immigrants), o bé de salut pública (disminució de l'obesitat). Ara bé, en el moment que s'accepta actuar instrumentalment amb l'esport, perdem de vista l'horitzó del plaer en la pròpia pràctica, el seu valor estètic i agonístic. Un exemple similar seria el paper de la poesia a l'escola o a la infància en general, que queda reduït a quelcom bonic que no pretén que vagi més enllà. Un exemple del lloc arraconat de la poesia seria el poema de Nadal que molts nens i nenes reciten davant els familiars²².

Ras i curt, la pràctica motriu passa a estar al servei de determinades finalitats que ens allunyen del gaudi, de la diversió, fins i tot de la victòria. Pensem que aquest enfocament instrumental de l'esport fa més mal que bé a l'activitat i als seus practicants, i estem d'acord amb la següent reflexió:

“La vida «saludable» parece incluir primordialmente actividades y experiencias que son intrínsecamente significativas, que facilitan el florecimiento del potencial humano. Esto no significa que el instrumentalismo del deporte y la actividad física tenga que ser desechado, sino entendido en relación al valor humanístico de dicha actividad. O sea, lo que debe cultivarse es el gusto y el goce por el deporte y la actividad física, y no simplemente su promoción e implementación como defensa y prevención de la enfermedad y el envejecimiento. La información de los efectos colaterales de la participación en el deporte y la actividad física debe entenderse como subsidiaria a la experiencia y la concepción que la valora como espacio de plenitud humana en donde se abraza la espontaneidad y lo inesperado, lo que a su vez promueve la imaginación, la creatividad y la expresividad. Este discurso terapéutico debería estar supeditado y ser redefinido en relación a la vital dimensión humana del deporte y la actividad física aquí defendida.” (Torres, 2011a: 93)

Prendre consciència que l'esport pot ser transformador de la realitat social i personal és diferent a situar-lo en un àmbit merament instrumental, en el qual s'esvaeix el valor estètic, tècnic del joc. És freqüent que en la nostra època pensem l'esport com a eina, i per tant com instrument i (gairebé) prou. En això ha consistit un gran nombre de propostes pretesament educatives que, no obstant, deixen de costat el valor del propi joc. En els temps que vivim no resulta tant freqüent pensar l'esport com activitat autotèlica, és a dir, com activitat que és una finalitat en si mateixa, i no té altres finalitats que satisfer-se en la pròpia activitat, el seu gaudi, la seva bellesa.

En el relat que ens fem sobre l'esport i la seva funció de promoure la salut entre la població, tot sovint ens afanyem a pensar que es promou la higiene a través de l'esport, i no atenem prou a si ho fa realment. Certament dutxar-se després de les classes d'Educació Física seria una bona mesura d'higiene personal, i no és una mesura que estigui instaurada a tots els centres de primària ni tampoc de secundària a Catalunya. De fet, en molts instituts no s'obliga als alumnes a dutxar-se després de fer classe, bé sigui per deixadesa dels professors de l'àrea, bé sigui per la deixadesa en les instal·lacions (vestidors, dutxes), bé sigui per l'ajustat horari del centre.

Al costat d'aquesta constatació –tenim un relat construït sobre els elements higiènics de l'Educació Física en la història de l'activitat física, i també sobre la higiene en l'actualitat– trobem com la visió sobre els orígens i desenvolupament de l'esport, en la seva visió història, es planteja generalment a partir de dues grans escoles d'historiadors. Una d'elles s'aproxima a estudiar el fet motriu des de les

²² En el Seminari “Lectura Confi(n)ada 2.0” del 29 de juny de 2020, la lectura dels textos “¿Poesía y educación? Una lectura pedagógica” de Raúl Navarro Zárate i, també “Acerca de la sabiduría” d'Héctor Salinas, van suggerir algunes d'aquestes reflexions entre els assistents al Seminari sobre el lloc de la poesia en l'educació.

èpoques pretèrites, prenent nota dels jocs i rituals dels egipcis, dels romans, dels fenicis, dels grecs i així fins l'actualitat (Diem, 1966). L'altra aproximació o escola parteix de la idea que és esport només aquells fenòmens que veuen la llum a Anglaterra al segle XIX, i s'encarrega d'estudiar i entendre l'esport a partir d'aquell moment, i no abans. L'esport és modern, doncs és a la modernitat quan es conforma l'element de mesura, el rècord, la reglamentació igual a arreu. I l'esport té aquestes característiques. Aquesta és una aproximació a la qual ens va acostar el Dr. Xavier Pujadas Martí, professor de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport (Blanquerna), de la Universitat Ramon Llull.

Ara bé, abans d'entendre la història de l'esport des de la perspectiva moderna, de l'industrialisme, hem de reconèixer que hi havia un feix de conductes motrius i de jocs que, en un sentit ajustat, també ens porten a pensar com esport. A més a més de creure'ns el relat de la higiene personal promoguda en les classes d'Educació Física, tenim la tendència a criticar segons quines manifestacions de caire motriu. Per exemple: quan mirem algun vídeo enregistrat en països asiàtics, en els quals apareixen centenars de persones fent tai-txi o alguna altra art marcial, tot sovint no som capaços de veure més enllà de la idea de que actuen com una massa. No només els critiquem per la seva ideologia comunista, sinó que a més a més som pràcticament del tot incapaços d'apreciar la bellesa en els gestos que realitzen de manera dolça i determinada²³. Així, malgrat pot haver-hi un gruix important de salut en aquells gestos fets amb consciència, la imatge que ens fem és que allà hi ha qualsevol cosa menys consciència. De fet, el que prima és aquesta idea de ciutadans sense iniciativa, de massa informe en que no es distingeixen els individus els uns dels altres.

De vegades no som capaços d'adonar-nos d'això, de certs prejudicis, com tampoc no som capaços de reconèixer que aquells mateixes formes i gestos també les fan de manera individual, o en petit grup, i que només de tant en tant es realitzen de manera massiva en parcs o places. No entenem tampoc que encara que es pugui fer un ús polític d'aquestes trobades, les persones allà poden fer les formes de tai-txi o d'una altra art marcial de manera conscient, plaent i saludable. Després, és clar, es pot reescriure al damunt un determinat ús polític. No obstant, aquest ús no ens hauria de fer perdre de vista la resta de la fotografia.

En el cas de l'esport a Occident, pensem que la salut pot esdevenir un resultat indirecte freqüent de fer l'activitat. Encara que en ocasions es promouen campanyes d'activitat física amb el principal motiu de combatre l'obesitat infantil, es tracta d'una mesura que trenca amb la idea autotèlica de l'activitat (l'esport com a activitat amb finalitat en si mateixa). Per ser curiosos, s'ha d'aclarir que les lesions poden resultar també un resultat indirecte de l'esport, i més freqüent del que ens puguem arribar a pensar tenint en compte que pensem que l'esport és sinònim de conreu de la salut. Una altra manera de dir-ho seria: ens imaginem que l'esport és saludable *per se*. Com abans quan li suposàvem certs trets educatius l'esport infantil, li tornem a suposar aspectes saludables. No obstant, la pràctica esportiva no és saludable si no és plantejada de determinada manera.

Per tant el que prima avui en dia és la idea que esport és salut i que, per tant, existeix una relació d'identitat entre salut i pràctica esportiva. Això no és gens ni mica així. De fet, hi ha nombrosos senyals que ens indiquen que més aviat podem entendre que l'esport genera un gruix important de lesions i, per tant, no és una activitat pròpiament saludable en molts casos, malgrat se li vulgui posar l'etiqueta que promou la salut entre la població. Barbara Ehrenreich planteja les moltes estratègies que prenen els humans per tractar d'allargar la seva vida, malgrat que amb l'intent de viure més temps estigui posant en risc la seva salut (Ehrenreich, 2018).

L'esport pot anar lligat a aquesta cerca de la salut, encara que com apuntàvem la salut no deixa de ser un resultat subsidiari de la pràctica esportiva. Si bé és cert que hi ha gent que fa esport, o activitat

²³ D'acord al que vàrem parlar en una conversa personal amb la psicòloga Marcela Hernando el 25 de juliol de 2019.

física, amb la idea d'aprimar-se o de baixar els nivells de colesterol en sang, aquesta finalitat és depenent d'una finalitat relacionada amb el propòsit de l'activitat. Certament que es pot voler ser una persona saludable i triar l'esport o l'activitat física per aconseguir-ho, i no obstant pensem que la dimensió pròpia de l'esport, l'aspecte més característic, és el que combina els aspectes tècnic, agonístic i lúdic. Davant la pregunta “de què pot servir fer esport?”, una resposta que volem plantejar és aprendre a jugar-lo i arribar a desplegar el millor joc possible. Ara bé, hem de tenir clar que abunden les visions que fixen en l'horitzó la preeminència dels aspectes educatius o de salut en l'esport infantil.

8.8 L'esport com a instrument educatiu, l'Educació Física a l'escola i el “debat de la instrumentalització” segons Crum (2005)

Després de veure la utilització de l'esport amb finalitat de convertir-lo en un instrument pel foment de la salut, convé aclarir algunes idees sobre les finalitats pròpies de l'activitat física i l'esport. Bart Crum (2005) reflexiona sobre l'existència de dues justificacions entorn la presència de l'Educació Física a l'escola. Bàsicament les justificacions es poden enunciar com:

1. la “variable intra-esportiva”, la qual al·ludeix al fet que l'Educació Física ens ensenya una sèrie d'aspectes propis de la cultura del moviment. És per això que sembla oportú fer servir l'expressió educació en l'esport²⁴. Al costat d'aquesta variable trobem
2. la “variable extra-esportiva”, segons la qual el potencial educatiu de l'Educació Física es justifica gràcies a la transferència en l'aprenentatge que poden tenir els propis aprenentatges de les classes d'Educació Física per a d'altres àmbits de la vida de la persona. En aquest sentit, s'utilitza sovint l'expressió educació *a través* de l'esport.

Com el plantejament és fer servir l'Educació Física com a instrument, a partir d'aquí neix el que es coneix com “debat de instrumentalització”, un debat que resulta fonamental per entendre el present i futur de la pedagogia esportiva. Vistes aquestes dues variables, Crum és obertament escèptic sobre una idea comuna com és que l'esport pot servir de panacea: “Es iluso asumir que el deporte como actividad produce siempre y de forma automática, efectos positivos deseables” (2005: 181). Aquesta darrera idea de Crum enllaça amb aquesta altra idea: “L'esport no és una pastilla que et prens i et proporciona els efectes de l'amistat, la solidaritat o la cooperació” (Arumí, 2015: 51). A més a més de dir-nos això, Crum també apunta un altre fet important:

“En conclusión, existen, ciertamente, potenciales educativos en el deporte organizado para jóvenes, no obstante, cuando estos se dan, no pueden ser atribuidos únicamente a las actividades deportivas, sino a la interacción y a la forma de llevarse a cabo entre el entrenador y los jóvenes; así, *educación en deporte* es un lema mucho más plausible y definitivamente *educación a través del deporte*, no lo es.” (2005: 182)

La posició de Crum apunta a que el vincle pedagògic entre l'entrenador/professor d'Educació Física i

²⁴ Podem ampliar-ho a partir del següent fragment: “así no sería descabellado pensar que al igual que se aprende a hablar, leer y escribir inglés en la escuela para un uso futuro de estas habilidades, del mismo modo, habría de prepararse a los más jóvenes en la escuela para su participación en la cultura del movimiento, por lo que aquí, el lema sería: *educación para la participación deportiva*.”

Los abogados de la variable *extra-deportiva* plantean que la justificación intra-deportiva no es suficientemente educativa; entendiendo que la justificación de la EF como materia curricular, debe enfatizar el potencial de movimientos y los objetivos que desbordan el marco escolar, por lo que se entiende que la justificación de la EF, en orden a participar en la cultura del movimiento, falla a los ojos de las autoridades educativas, las cuales, a menudo, ven el deporte como un gran dominio social. Sin embargo, impulsan a la EF como una materia de gran potencial educativo. Ciertamente, para ellos, el empleo del movimiento es entendido como un instrumento, de aquí el término de «debate de instrumentalización», para conseguir los objetivos generales de educación: desarrollo personal que incluye autodisciplina, cuidados, responsabilidad y sensibilidad social, etc. en este caso se parte de la creencia que existe una transferencia automática desde las situaciones y vivencias deportivas a las extradeportivas, de manera que alguien que ha aprendido a cooperar en la práctica del fútbol, va a saber trabajar mejor en equipo en su vida laboral. Los defensores de la variable *extra-deportiva*, quieren dar prioridad a los objetivos que trascienden al deporte para defender el lema *educación a través del deporte*” (Crum, 2005: 185-186).

els jugadors/els alumnes és cabdal per copsar aquesta dimensió educativa de l'esport, i poder-la treballar adequadament en els diferents àmbits en els quals es practica esport. Subratllar la importància central de l'entrenador és un aspecte que també podem copsar en d'altres autors (Seirul-lo, 1995; Arumí, 2007; Valenciano, 2008), a banda del propi Crum. Tanmateix, aquesta ens sembla una qüestió fonamental a tenir en compte, i que de vegades és passada per alt quan ens decantem per confiar cegament en el potencial educatiu d'una activitat, així com les bondats d'un determinat reglament. Confiar cegament en una activitat o en una normativa de joc ens pot portar a deixar de fixar-nos en els tècnics que estan allà i, per tant, en el tracte pedagògic que es donarà als infants.

En aquests casos de fe cega metodològica apareix el que podríem anomenar com una excessiva confiança, gairebé un optimisme malaltís en les possibilitats d'una activitat esportiva d'esdevenir educativa per si mateixa. Al nostre entendre, ens trobem davant d'un escenari avui més delicat que mai. Un exemple de confiança cega en una proposta de nou reglament esportiu com instrument educatiu –per tant com instrument de canvi personal– seria el cas del Juga Verd Play, del qual podem llegir-ne una crítica (Valenciano, 2016c). El Juga Verd Play encaixaria perfectament amb la imatge que ens dona el Crum (2005) sobre l'èmfasi en la “variable extra-esportiva”. Ara bé, cal tenir present les consideracions que fa Peter Arnold al voltant d'aquest assumpte:

“Lo que parece claro, como algunas críticas recientes al deporte han demostrado, es que como más se usa y se abusa de la visión práctica del deporte acorde a la búsqueda de metas e intereses externos, más probable que el deporte pueda estar más pervertido y corrompido.” (1997: 19)

Veiem, doncs, com Arnold i Crum coincideixen en aquest punt. Si fem un salt, i passem les reflexions de Crum de l'àmbit de l'Educació Física als miniesports, ens trobem que hi ha un fort arrelament de la “variable extra-esportiva” en els discursos d'esport educatiu. L'educació esportiva avui és bàsicament educació a través de l'esport, o el que en molts casos s'acaba anomenant educació en valors a través de l'esport. Es tracta d'un enfocament força comú a dia d'avui, i que no només podem citar l'exemple ja esmentat del Juga Verd Play (González Arévalo i Alastrué Pozo, 2014), sinó també altres, com ara: FutbolNet de la Fundació del FC Barcelona; les escoles de bàsquet de la Fundación Real Madrid (Ortega *et al.*, 2012a); el Semàfor dels Valors del Consell de l'Esport Escolar de Barcelona (CEEB, s.d. a).

Un cop vistes aquestes dues variables que Crum situa dins del món de l'Educació Física i, així mateix, també podem veure en l'esport educatiu, podem seguir avançant. Citarem ara a dos psicòlegs italians que glossen els punts de vista més rellevants de dos autors d'Amèrica del Nord que ja hem citat amb anterioritat, dels quals apuntarien el següent:

“Para la consecución de un nivel más alto de maduración psicológica del niño deportivo, Orlick y Botterill recomienda[n]: 1) el continuo cambio de roles y posiciones de juego; 2) evitar toda automatización del gesto deportivo; 3) alejar las excesivas sollicitaciones emocionales ambientales del agonismo infantil; 4) desalentar la crítica de los mini-atletas y entre ellos mismos; 5) reforzar generosamente los comportamientos positivos, y 6) hacer obra de disuasión ante las expectativas no razonables que los adultos puedan manifestar respecto a la actividad deportiva de los niños.” (Antonelli i Salvini, 1978: 239)

Veiem que el to d'un gruix important de les recomanacions porta cap a una idea de tenir els infants entre cotons. Concretament ens referim a les recomanacions 3, 4 i 6. Aquesta és una posició que en el debat pedagògic en ocasions s'ha formulat com a tendència a la sobreprotecció (Valenciano, 2015d), consideració la qual caldria tornar a formular segons un argument que ja hem plantejat abans en la tesi. Concretament: a partir de segons quines aproximacions es fa envers els infants, no és ni de bons tros protecció el que els estem oferint. Per tant, fins i tot en els casos en que ens entenem de manera convencional entre nosaltres en fer servir l'expressió “sobreprotecció”, no podem parlar pròpiament de sobre-protecció. De fet, ens estaríem referint a un grau superlatiu de protecció, quan de fet no hi

ha protecció en el vincle que se'ls planteja als infants. Per tant, el que trobem no és un excés sinó una manca de protecció. Aquest és un assumpte que ja hem tractat en el Capítol 1.

En aquest sentit, i com ampliació del que ja hem argumentat sobre l'assumpte de la “sobrepotecció”, amb el mot “protecció” ens passa quelcom de semblant que amb el mot “ajuda”. Dona la impressió que no ens puguem negar a rebre la “protecció”, ni tampoc l’“ajuda”, malgrat que pugui haver aspectes foscos i/o defectuosos tant d'una com de l'altra, en funció de com es plantegi. Es tracta d'uns termes al voltant dels quals hi ha una rebuda acollidora, un entusiasme per poder gaudir-les, encara que a fi de comptes les conseqüències de la seva aplicació poden ser problemàtiques. Deixar-se ajudar o estar protegit, segons siguin aquesta ajuda o protecció, pot ser un gest enverinat.

Precisament en relació a això que acabem de suggerir sobre la idea d'ajuda, cal tenir present el següent: “Tampoco el hecho de que la ayuda (la propia palabra a veces hace difícil oponerse a ella porque, ¿quién se negaría a ayudar a los necesitados?), pretenda socorrer a algunas de las personas más pobres del planeta es suficiente garantía de que al final tendrá el efecto deseado” (Dalrymple, 2016: 173). Bàsicament, el que podem dir és que les bones intencions no garanteixen resultats exitosos. I podem afegir el següent fragment, per acabar-ho d'aclarir:

“Uno recuerda lo que Rousseau escribió en *Profesión de fe de un vicario saboyano*: «Si me equivoco, lo hago honestamente y, por tanto, mi error no podrá considerarse un crimen.» No, nunca será considerado un crimen ya que lo que más cuenta es lo «encariñables» psicológicamente que sean los principios según los que una persona afirma actuar.” (Dalrymple, 2016: 176)

Dalrymple li treu la màscara, en l'anterior fragment, a bona part dels esforços de caire filantròpic. Al cap i a la fi, aquest autor posa sobre la taula els riscos de determinades maneres de plantejar l'ajuda o la protecció. I resulta suficient, al nostre entendre, per posar-nos en alerta davant les crides bé a ajudar als altres, bé a protegir-los.

En quan a les recomanacions 1, 2 i 5 que recullen Antonelli i Salvini podem dir el següent. De les dues primeres, direm que són consideracions de tipus tècnic i/o metodològic. La primera de totes, el canvi continu de rols i posicions de joc, és quelcom que pensem que dificultarà en el jugador poder establir patrons de joc per a les diferents intencions tàctiques dins del joc. Sense estar en contra de la varietat d'exigències motrius i tàctiques pel bon desenvolupament dels jugadors joves, sinó tot el contrari, pensem que l'èmfasi en el “continu canvi” pot arribar a ser perjudicial pels infants en la mesura que els descol·loqui. Les relacions de constància en relació a una sèrie d'habilitats són necessàries per l'aprenentatge, a més a més de poder plantejar variar-ne certes condicions.

La recomanació 2 apunta a evitar l'automatització del gest esportiu. Aquesta és una altra consideració pensem que un pel ximple, tenint en compte la importància de la regularitat i la repetició en l'aprenentatge motriu, i en l'aprenentatge en general. Aquesta consideració segurament va en la línia d'un debat molt punyent durant les dècades de 1970 i 1980, com era el cas del debat sobre l'especialització prematura dels infants o bé l'entrenament precoç, sobre la qual hi ha literatura diversa (Martens, 1978; Personne, 2005). Sense voler ampliar excessivament l'assumpte de l'especialització amb comentaris molt extensos en aquest punt de la tesi, penso que si paga la pena fer algunes pinzellades.

Un aspecte que podem analitzar parteix d'una idea de Matveiev: “La pretensión de unificar armónicamente la multilateralidad y la especialización profunda no es una contradicción formal o lógica, sino la dialéctica interna real del proceso de desarrollo” (a Weineck, 2005: 521). Considerem que aquesta idea és molt important tenir-la en compte. Enlloc de plantejar un enfrontament entre els partidaris de la polivalència (en aquest cas es fa servir el terme multilateralitat) i els de l'especialització, Matveiev apunta a la necessària entesa entre aquests dos pols de l'entrenament, un

envers les habilitats més generals, un altre envers les habilitats més específiques. No només trobem important plantejar que cal trobar un equilibri entre aquestes dues dimensions. En el moment actual caldrà, al meu entendre, trencar una llança en favor de l'especialització, la qual ha sofert un cert grau de demonització, especialment des de l'àmbit de l'esport escolar. Aquest trencar una llança per l'especialització no voldrà dir que els alumnes (o els jugadors) sàpiguin fer només una cosa, sinó més aviat que coneguin bé i dominin amb solvència algunes habilitats. Un altre aspecte que podem recuperar va lligat a la reflexió d'un pedagog francès que posa en un lloc atractiu aquest àmbit de la formació: “La especialización es, pues, lo contrario de un empobrecimiento: corona toda la educación” (Mialaret, 1979a: 83).

Podem dir, aleshores, que en la mesura que es demonitza l'especialització, es posa més èmfasi en la importància de la “variable extra-esportiva” a la que feia referència Crum (2005). De vegades no hi ha una menció obertament en contra de l'especialització, l'aprenentatge tècnic: simplement s'introdueix la idea de que amb l'aprenentatge motriu no n'hi ha prou. I com que no n'hi ha prou, ja que moralment o a nivell de salut s'ha d'aconseguir segons quina fita, ens trobem aleshores que manca el temps per l'especialització. Per tant, i seguint a Mialaret, faltirà *coronar l'educació*. En el nostre cas, l'educació o formació esportiva.

Un exemple de deixar en segon (o tercer) terme la qüestió tècnica, l'especialització, el trobem en el següent fragment: “Sin renunciar a la consecución de aprendizaje motrices, lo cierto es que éstos [los deportes] servirían fundamentalmente como un medio para conseguir nuestro fin primordial: una formación en valores” (Jiménez Martín, 2008: 60). Encara que en aparença es mantingui un important interès en l'aprenentatge tècnic, el propòsit fonamental es trasllada a la formació en valors. Per tant, si es segueix aquest guió la pràctica quedarà transformada i, per tant, haurem d'enfrontar una mobilització de la importància d'uns aspectes a uns altres. En el moment que la finalitat primordial passa a ser una altra que el perfeccionament tècnic, no podem seguir assegurant l'assoliment de segons quins nivells de perfecció tècnica. Així de senzill i clar.

Una altra mostra del tarannà propi de la variable “extra-esportiva” el trobem en un fragment del reglament Passarel·la, el reglament que fa de pont –com el seu propi nom indica– entre el reglament de minibàsquet i el reglament adult, o reglament FIBA:

“Mai s’ha de perdre de vista el premi a l’esforç personal dins del treball d’equip. En cap cas l’èxit esportiu en un moment puntual (un partit, una competició...) pot prevaldre per sobre dels valors aquí esmentats, especialment quan estem parlant de jovent en la seva època preadolescent, ja que l’esport, utilitzat de forma correcta, és una de les eines més potents per formar millors homes i dones.” (FCBQ, 2011b: 7)

Crum és de l'opinió que “[l]os abogados de la variable *extra-deportiva* plantean que la justificación intra-deportiva no es suficientemente educativa” (Crum, 2005: 185). Per tant, i d'acord a Crum, els que s'escarrassen per treballar en una línia de perfeccionament tècnic es veuen interpel·lats per segons quins actors del sistema esportiu. El missatge que se'ls trasllada, especialment des del defensor de la justificació extra-esportiva, és que el que fan ensenyant a jugar un esport no és suficientment educatiu. Podem dir que aquesta és l'enèsima confrontació en la història de la pedagogia entre una visió lligada a la instrucció (com seria la variable intra-esportiva) i l'educació (d'acord a la variable extra-esportiva).

A partir del triomf del discurs de la justificació extra-esportiva i dels que adopten aquest punt de vista, l'esport estarà mancat sistemàticament d'elements tècnics de suficient categoria, nivell. Per tant, com que en la manera d'entrenar l'esport li faltirà quelcom de l'aspecte tècnic i/o l'estètic, caldrà afegir-li algun extra (salut, desenvolupament moral de l'infant) a partir del qual poder-lo considerar veritablement valuós. No n'hi haurà prou amb que els infants aprenguin a jugar a bàsquet quan entrenin i juguin a minibàsquet; caldrà quelcom més, com per exemple que *aprenguin valors*. Però això conduirà a una situació en la qual els aprenentatge tècnics i motrius no tindran el mateix valor a

ulls d'entrenadors, famílies i fins i tot jugadors. Apuntar els teus fills a jugar a bàsquet serà vist de diferents maneres segons el punt de vista de segons quins entrenadors, segons quins pares, segons quins dirigents. I com arriba el punt que es fixi amb rotunditat la variable extra-esportiva, els joves esportistes arribaran a entendre l'esport –d'acord a allò que entenen el gruix dels adults que els envolten– com instrument i no com finalitat en si mateix.

El que Crum ens acaba dient ens hauria de fer reflexionar: “Los defensores de la variable *extra-deportiva*, quieren dar prioridad a los objetivos que trascienden al deporte para defender el lema *educación a través del deporte*” (2005: 186). Això vol dir que els objectius que tradicionalment s'han associat a l'aprenentatge esportiu, ja fos en l'àmbit de l'Educació Física o en l'esport com activitat extraescolar, quedaran en un discret segon pla. La tècnica quedarà relegada a un espai i un temps auxiliars en les activitats de caire motriu. Quedarà fora l'afany d'especialització, aquella idea de coronar l'educació. A més a més de les mencions que ja hem fet al reglament Passarel·la, aquest rastre de la importància dels aspectes “extra-esportius” també la podem trobar, és clar, en els reglaments pròpiament de minibàsquet:

“l'aspecte educatiu i pedagògic, així com el lúdic, tot emmarcat en una bona metodologia tècnica, hi juguen un paper decisiu. El concepte d'una sòlida experiència d'aprenentatge en un entorn amistós és molt important.” (FCBQ, 2011a: 3-4)

Aquesta és una crida a que els entrenadors esdevinguin més educadors que no pas tècnics, que pensin més en l'educació que en la instrucció. Tot i que hi ha una menció suficientment oberta com és “emmarcat en una bona metodologia tècnica”, la qual donarà peu a que pensem en quin joc de pesos i contrapesos apareixen en aquesta proposta d'entrenament de la FCBQ, estem enfront d'una altra manifestació més de la tendència envers el finançament de la variable extra-esportiva.

En aquest apartat hem plantejat, partir de Crum (2005), si el missatge principal en el minibàsquet es basa en una perspectiva de l'educació a través del minibàsquet (“variable extra-esportiva”), o bé si estem davant una perspectiva bàsicament d'educació en el minibàsquet (“variable intra-esportiva”). Amb tot el que hem revisat, hem comprovat com en el reglament de minibàsquet abunda l'orientació envers la “variable extra-esportiva” més que no pas una educació centrada en les habilitats tècniques. En aquest sentit, César R. Torres apunta a quin és l'assumpte central en aquest debat sobre la instrumentalització que hem anat desglossant: “Me parece que parte del problema reside en la lógica del discurso instrumental. Al valorizar el deporte y la actividad física fundamentalmente por lo que son susceptibles de lograr, la experiencia de dichas actividades pasa a tener una importancia secundaria” (2011a: 86). Torres ens està advertint del risc de transformar l'esport en una activitat que deixi de ser valuosa per si mateixa, i que esdevingui el mitjà per segons quines finalitats. L'accent que proposa l'educació en valors a través de l'esport està conduint en aquesta direcció instrumental i allunyada del propòsit de coronar l'educació.

8.9 Darreres consideracions inicials sobre l'esport infantil: relativa importància de les consideracions morals, i la relació entre moral i estils de joc

Acompanyant a aquesta idea instrumental que domina en l'esport infantil, veiem com es posa de manifest que, deixant de costat els aspectes estètics i tècnics, apareix una preeminència de les valoracions morals per damunt de les finalitats estètiques i tècniques de l'esport. Aquesta situació, que no és exclusiva de l'esport infantil sinó que també passa en l'àmbit pedagògic en general i en l'escolar en particular, ens hauria de permetre atendre una sobreexposició del fet esportiu i del fet educatiu a les consideracions de tipus moral. En aquest sentit resulta oportú recollir les paraules de l'entrenador de bàsquet i Doctor en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport Joan Arumí:

“I l'últim aspecte que voldria ressaltar en relació amb el discurs dels valors en l'esport és que és resultatista. Quan es fa aquest tipus de discurs sembla que qui practiqui esport sigui

irremeiablement conduït cap a l'adquisició d'uns determinats valors, i això no és així. L'esport, pel simple fet de practicar-lo, no et condueix d'una manera directa a ser respectuós, tolerant, solidari o disciplinat. L'esport no és una pastilla que et prens i et proporciona els efectes de l'amistat, la solidaritat o la cooperació.” (2015: 51)

En nombroses ocasions semblaria que tota manifestació esportiva hauria de passar pel filtre, pel control sobre quins valors implica aquella determinada situació. Ara bé, tal com ens diu el filòsof Harry Frankfurt, caldria tenir present quelcom respecte a la manera com la moralitat dirigeix els nostres comportaments:

“La moralidad tiene menos que ver con la conformación de nuestras preferencias y con la guía de nuestra conducta (nos dice menos de lo que necesitamos saber acerca de qué es lo que hay que valorar y cómo debemos vivir) de lo que, en general, se suele suponer. También es menos fidedigna. Aun cuando tenga algo importante que decir, no tiene necesariamente la última palabra. Con respecto a nuestro interés en la gestión razonable de aquellos aspectos de nuestras vidas desde el punto de vista normativo, los preceptos morales tienen menos relación y son menos fundamentales de lo que a menudo se nos induce a creer.” (2004: 17)

Això implica, almenys, que convingui posar entre parèntesi aquesta preeminència de les qüestions morals per valorar la idoneïtat d'una empresa humana, como en el cas que comentem ara en referència a un joc o bé un esport. Per tant, les consideracions de Frankfurt ens porten a establir un mínim punt una cautela. Enlloc de donar per fet que la moralitat és sempre el factor més determinant per prendre una decisió, és important que demanem si realment és aquest el factor més important, rellevant. Preguntar-nos-ho ens podrà permetre pensar des d'unes altres coordenades, des d'una altra lògica o perspectiva. Per això continuem deixant-nos guiar per Frankfurt:

“Naturalmente, nuestras relaciones con los demás son muy importantes para nosotros, de ahí el peso indudable de las normas morales que tales relaciones implican. Sin embargo, es difícil comprender por qué deberíamos dar por supuesto que en ningún caso, bajo ninguna circunstancia, nada puede ser más importante para nosotros que esas relaciones, y que debemos aceptar que las consideraciones morales tienen más peso que las consideraciones de cualquier otro tipo.” (2004: 19)

Aleshores podem dir que la moralitat és un aspecte, un aspecte més, del que passa en una situació esportiva. Hem de tenir present, doncs, que l'esport també conté les seves pròpies dimensions, com ara: estètica, tècnica, simbòlica i d'altres. Aquestes dimensions no són qüestions menors, al nostre entendre. I en canvi, sovint queden per darrera de les consideracions morals, que acaparen tots els focus, més encara en els temps actuals. A partir d'aquesta reivindicació d'aspectes tècnics o estètics com virtuoses, i no tan sols perseguir la virtuositat en la moralitat, podem veure amb uns altres ulls el fet esportiu. És per això, per no caure en el parany de considerar l'esport infantil i juvenil fonamentalment –fins i tot exclusivament– un mitjà de transmissió de valors, considerem necessari recuperar la noció, el concepte de virtut. El virtuosisme tècnic és una idea que ja hem anomenat abans en aquest text.

L'ús del terme virtut és una alternativa al llenguatge propi dels valors, i de l'educació en valors més concretament. Des de la perspectiva filosòfica, Valdecantos (2014a) ha reflexionat sobre aquesta evolució social del llenguatge de les virtuts cap a un llenguatge dels valors. Podem traçar una evolució anàloga a la que planteja Valdecantos. Concretament, entre els conceptes d'alegria i felicitat, subratllant que hi ha hagut un cert abandonament del concepte alegria mentre es posava l'èmfasi en el concepte de felicitat. Acompanyant aquest concepte, es planteja la idea de l'obligació de ser feliç. “El concepto de alegría aparece aquí como una alternativa al valor social de la felicidad” (Ahmed, 2019: 166). Aquesta autora treballa amb l'ús de les paraules, i busseja buscant quin significat ha arrelat amb segons quines expressions.

A partir d'aquesta situació que evidencia Sarah Ahmed, ens trobem davant la centralitat de l'obligació de ser feliços que es fixa en les subjectivitats contemporànies. Anant un pas més enllà, podem dir que l'obligació a ser feliços té el seu equivalent en l'univers del minibàsquet: l'obligació de jugar determinat temps en tots els partits. Parafrasejant el lloc comú que el diners no donen la felicitat, nosaltres convenim que el temps de joc assegurat en el minibàsquet –tampoc en d'altres miniesports– no dona la felicitat.

Nosaltres ens aventurem a posar al costat del moviment de la virtut als valors i el moviment dels sentiments a les emocions (Valdecantos, 2014a) aquest altre moviment: de l'alegria a la felicitat. Per tant, en la nostra societat postmoderna poden veure aquests girs que descriuen Valdecantos (1. i 2.) i Ahmed (3.):

1. De les virtuts als valors.
2. Dels sentiments a les emocions.
3. De l'alegria a la felicitat.

Una derivada de relativitzar la importància dels aspectes morals en l'esport és, al nostre entendre, l'encàrrec d'analitzar el vincle que s'estableix entre moralitat i estil de joc. Segons quins estils de joc són més ben valorats, més estimats, mentre que uns altres estils de joc són caracteritzats amb unes connotacions negatives. Així ens exposa aquest aspecte Claudio Tamburrini:

“el fútbol defensivo no es en sí incompatible con la práctica de las virtudes y excelencias físicas y morales que deben caracterizar la práctica del juego. Que un tipo determinado de práctica del fútbol haya sido contaminado por valores ajenos a la esencia del juego no determina necesariamente que esa práctica deba ser defenestrada. Más razonable parece, ante esa situación, tratar de librar a ese estilo de juego de las impurezas que lo afectan, sobre todo considerando que el fútbol defensivo también puede desplegar las excelencias propias de ese deporte.” (a Torres i Tamburrini, 2016: 26)

L'estratègia defensiva té en ocasions força mala premsa. Un dels factors que expliquen aquesta mala premsa és la preeminència dels aspectes destructius per damunt dels creatius. De nou segons Tamburrini:

“El fútbol defensivo se caracteriza entonces por dar prioridad a la función de anular el juego del adversario mediante, por ejemplo, una marca férrea y el quite de pelota, cediendo así la iniciativa del ataque al adversario. Como se desprende de la discusión anterior, eso no significa renunciar al ataque, ni tampoco renunciar a ganar el partido. No significa ni siquiera renunciar a hacerlo por un resultado abultado. Simplemente, el estilo defensivo de juego enfoca sobre todo en no permitir dominar la pelota y desarrollar su juego al rival. Como contrapartida, el estilo ofensivo de juego consiste entonces en dar prioridad al juego de ataque, aún a costas de descuidar el juego defensivo (la marca férrea sobre el rival, el quite de pelota, etc.).” (a Torres i Tamburrini, 2016: 27)

Ara bé, fins i tot pels defensors d'un estil de joc ofensiu, la possibilitat de jugar bé la defensa s'hauria de poder reconèixer, malgrat la divergències en els gustos pel tipus de joc, en la seva dimensió de virtuosisme. Podem trobar virtuosisme en una defensa numantina, per tant no podem negar que hi hagi bona feina feta darrera d'aquells esforços centrats en l'estratègia, la tàctica i la tècnica defensives. De nou segons Tamburrini: “Aún para los partisanos del estilo de juego ofensivo, la capacidad de desplegar fútbol defensivo debería ser vista al menos como un indicador de flexibilidad táctica. De la misma forma que se condena un esquema ultradefensivo, se debería condenar también un esquema ofensivo a ultranza” (a Torres i Tamburrini, 2016: 28). Podem ser admiradors d'un estil de joc o bé d'un altre, i això no treu que puguem reconèixer que hi ha virtuosisme en un ampli ventall d'estils de joc, no només en aquell que ens agrada o que preferim.

Aquest assumpte es pot veure amb una claredat majúscula quan recuperem el debat en els mitjans de

comunicació sobre el virtuosisme dels estils de joc que desenvolupava el FC Barcelona amb Pep Guardiola com entrenador, enfront de la falta de virtuosisme (per centrar-se bàsicament en aspectes defensius del joc) del Real Madrid entrenat per José Mourinho. Aquesta lectura interessada, moguda per alguns mitjans de comunicació a Catalunya, donava per fet que la millor manera de jugar al futbol era la que proposava el FC Barcelona. Després de la sortida de Guardiola del FC Barcelona, els entrenadors “Tito” Vilanova, “Tata” Martino, Luis Enrique i Ernesto Valverde han hagut d'enfrontar, en no poques ocasions, l'acusació d'haver abandonat la capsa de les essències del joc blaugrana de l'època de Guardiola a les banquetes.

Aquest pensem que és un bon exemple de que quan la moral es barreja amb les consideracions de l'estil de joc, el resultat acostuma a deixar fora de l'anàlisi les possibles debilitats de l'estil que hom mateix lloa. I ens serveix, tanmateix, com a exemple de l'esport professional sobre què es considera oportú fer amb l'estil de joc dels equips. Quelcom d'anàleg passaria amb el joc dels infants.

9 Sobre l'esport educatiu i la impugnació de la competició

9.1 Aspectes generals: Definició de l'esport educatiu / La primacia del discurs de la diversió assegurada / L'emocionar-se en el joc / Acollir els infants en el món / La crítica al gest paternalista d'arrabassar-los la competició / L'error en el procés d'aprenentatge del jugador

Hi ha una idea que fortifica en l'esport infantil durant les últimes dècades, i de la qual posem una mostra a continuació: “Para que el niño mantenga y desarrolle su motivación, será de vital importancia que las referencias que se lo proponen resulten gratificantes y, en consecuencia, tengan por objeto «los progresos» y no los «resultados»” (Personne, 2005: 143). Aquesta consideració que els resultats no compten esdevé el centre el projecte educatiu de l'esport infantil d'aquestes darreres dècades. Per tal de distingir entre l'esport infantil i juvenil com a conjunt de diferents manifestacions de caràcter tècnic i motriu, i aquesta visió particular de l'esport amb infants, d'ara en endavant quan vulguem referir-nos a aquesta determinada visió farem servir el terme esport educatiu. El que tindrem en compte serà que l'esport educatiu esdevé una determinada visió –favorable, entre d'altres coses, a mirar els progressos i no els resultats– dins de les possibles mirades que podem donar de l'esport infantil i juvenil.

Indicarem a continuació, en una maniobra d'aproximació, les principals característiques que associem a la concepció pròpia de l'esport educatiu:

1. solidifica una visió esbiaixada del concepte psicoanalític de trauma;
2. critica la idea de l'egoisme i l'identifica a l'engròs amb la competició;
3. presenta un accent molt marcat dels aspectes morals, deixant en un segon terme els aspectes motrius;
4. magnifica la importància el procés, i no dóna pràcticament importància al resultat del partit;
5. fixa la diversió com l'objectiu per a la pràctica esportiva amb infant, esdevenint l'esport un mitjà per alguna altra cosa que no l'esport en si mateix;
6. rebutja la possibilitat del fracàs, negant el paper pedagògic de l'error en l'aprenentatge.

L'esport educatiu, per tant, l'entnem com una manifestació particular de l'esport infantil i juvenil.

Un dels aspectes destacables d'aquest esport educatiu és que en ell es solidifica una visió en el qual la noció o concepte de trauma, que forma part del bagatge de la psicoanàlisi, es pren a la lleugera i de manera esbiaixada. De fet, podem pensar en termes del parany que implica una idea popular, equivocada del concepte trauma. Un exemple d'aquesta orientació esbiaixada del concepte psicoanalític de trauma la trobem en la següent afirmació: “En los deportes que permiten las sustituciones, y cuando retiramos del campo a un «novato», procurar que su salida (temporal o definitiva) no haya sido precedida de un fallo notable” (López-Cuadra, 1982: 49). Acompanyant aquesta idea de risc o de perill del que li pot passar al jugador que no disposa de temps de joc, trobem

al seu costat una altra idea: “En un torneo en el que sólo haya un ganador, son muy numerosos los decepcionados” (Boisclair, 2006: 39). En aquest sentit, es presenta com injusta una situació en la qual un esportista o un equip esdevingui guanyador, per la possibilitat que siguin nombrosos els que no guanyin.

De fet, allò que justifica arraconar la competició és que s'identifica la derrota amb la decepció. Hem fet esment anteriorment sobre no carregar excessivament de consideracions morals l'esport infantil i juvenil, malgrat ens hàgim trobat cara a cara amb la tendència a subratllar-ne precisament aquests aspectes morals, per davant dels tècnics o els estètics. De fet, quan decidim fer servir l'etiqueta esport educatiu és per indicar, molt especialment, aquest biaix moral. Ara bé, per poder realitzar una anàlisi més equilibrada cal tenir present la dimensió moral al costat de totes les altres. Una posició matisada, equilibrada podem veure-la en el següent fragment:

“Debido a las indeseables tendencias asociadas con algunas formas o niveles de deporte competitivo, algunos teóricos de la educación han argumentado (Bailey, 1975; Kohn, 1986) que el deporte competitivo en antitético a la educación moral y que perjudica más que no fomenta el desarrollo moral. Estos argumentos sobre la relación entre el deporte y la moralidad no se pueden obviar. Por otro lado, no necesariamente deben tomarse como representativas de la manera cómo es el deporte, o cómo debe conducirse de manera general.” (Arnold, 1997: 66)

Al costat dels arguments del trauma potencial i de la decepció assegurada del perdedor, podem trobar l'argument o idea de l'egoisme que s'identifica amb la competició: “La crítica fuerte contra la competición en las escuelas, especialmente cuando es escolaridad obligatoria, es que la competición *per se* está mal. La queja es que [la competición] es intrínsecamente inmoral y que conduce a formas de comportamiento egoísta” (Arnold, 1997: 34). De nou veiem com la moralitat, i més concretament la immoralitat, ocupen tot l'espai que podria ser un espai de reflexió, de crítica, d'anàlisi. La competició no convé ja que és immoral.

Un dels altres trets destacables de l'esport educatiu com manifestació específica de les possibles aproximacions ideològiques a l'esport infantil i juvenil és aquest accent molt marcat en els aspectes morals, que com hem vist abans està estretament lligat a la “variable extra-esportiva” (Crum, 2005). Això comportarà que els que promoguin aquesta determinada visió de l'esport educatiu tindran relatiu poc interès pels aspectes pròpiament motrius, del joc. El principal interès es fixaran en d'altres aspectes: els morals, els socials. Seguint amb aquesta descripció de l'esport educatiu s'imposa una condició d'obligat compliment, un tercer element a banda de la lectura esbiaixada del concepte de trauma i el lloc protagonista que ocupen els aspectes morals.

Caldrà, a més a més del que hem comentat amb anterioritat, que el resultat deixi de tenir qualsevol rellevància, que quedi totalment en l'oblit, i no es prengui com a mesura més que de la insatisfacció o trauma que pot haver quedar inscrit en els perdedors. Bé, si que potser es prendrà com a mesura de quelcom: concretament de la desviació respecte dels objectius legítims de l'esport educatiu. És a dir, com més elements competitius es mantinguin en l'esport infantil i juvenil, com més es posi la mirada en el resultat del partit, s'apunta a la idea que s'estarà més lluny d'esdevenir una manifestació genuïna d'esport educatiu, potent a nivell pedagògic. L'atenció de la comunitat educativa se l'endú la categoria de procés, mentre que el resultat del partit queda en un discretíssim segon o tercer pla.

A més a més de no poder mantenir-se gairebé cap rastre de competitivitat, cap desigualtat pot subratllar-se i arribar a incomodar a algun dels participants. Al mateix temps que s'opera en aquesta direcció, es faculta a aquells que promouen aquesta visió de l'esport que promoguin al mateix temps la irrellevància dels mèrits acumulats, de les habilitats tècniques, de les jugades belles:

“Es importante no valorar jamás al niño basándose en el resultado final de un partido. Más vale establecer un vínculo con su capacidad de divertirse. El entrenador debe interesarse por centrarse

en la valorización de un niño que presiona al adversario a lo largo de todo el partido. De este modo, el jugador evita desanimarse cuando el adversario marca, pues, de todos modos, su recompensa principal no procederá de la victoria, sino de su interés por divertirse de principio a fin dando todo lo que tiene. Así, pues, se basará una ética de juego en esta capacidad de pasarlo bien.” (Boisclair, 2006: 42)

El focus principal de l'esport educatiu es fixa en el procés, i es deixen de banda els resultats que es puguin obtenir, entenent els resultat com resultat o marcador de partit. A més a més, Boisclair situa la preeminència –molt en la línia apuntada de la concepció de l'esport educatiu– de la diversió per davant de qualsevol altra consideració. La diversió és l'objectiu prioritari, allò que no pot faltar de cap manera en l'esport educatiu. De manera anàloga a quan la moralitat ocupa el gruix de les preocupacions, també es fixa la mirada sobre la diversió. Valors i diversió són les dues divises, a banda de la importància del procés, que acapara el protagonisme en l'esport educatiu.

Com a complement a aquesta mirada, es deixen de costat els resultats, els aspectes tècnics del joc i la competició. Encara sense abandonar del tot la qüestió tècnica i els resultats de joc, podem veure una incipient mirada en favor de l'esport educatiu en el següent fragment del reglament de minibàsquet de fa 20 anys: “Tot i que la competició sigui la principal motivació en la pràctica de qualsevol esport, l'aspecte educatiu i pedagògic emmarcat en una bona metodologia tècnica hi juga un paper decisiu. El concepte d'una sòlida experiència d'aprenentatge en un entorn amistós és molt important. Els Minibasquetbolistes faran progressos més ràpids si adquireixen uns bons fonaments des de l'inici de les seves primeres passes” (FCBQ, 1991: 3-4).

Fins i tot podem dir que la consideració que la diversió dels infants és allò que més importa en l'esport educatiu és una variant específica d'una limitació de la mirada sobre els aspectes morals en l'esport. És a dir, que la moralitat per la qual s'ha de vetllar és la moralitat de la diversió de l'infant. En adonar-nos d'això, convé que fem algunes consideracions més al respecte. Prenem ara el punt de vista que evoca, dins de la psicoanàlisi, Donald Winnicott. Aquest autor ens adverteix: “Conviene recordar que los niños son objeto de cuidados no sólo para que lo pasen bien, sino también para ayudarlos a crecer” (2007: 83). Pel que hem vist en aquest apartat, sembla que la premissa que fixa que les activitats esportives infantils sota l'aixopluc de l'esport educatiu han de ser necessàriament divertides pels infants. Això passa pel damunt aquesta consideració d'ajudar-los a créixer, a madurar, i no tan sols que es diverteixin. En aquesta mateixa línia estaria la lliçó del títol del llibre *La escuela no es un parque de atracciones* (Luri, 2020).

En termes de salut, allò que ajuda a créixer l'infant passaria pel davant, segons el criteri de Winnicott, d'allò que els diverteix, d'allò que els entreté. Si convenim que es planteja una prioritització de la diversió per davant d'ajudar-los a créixer, podem acceptar simultàniament que es produiran problemes o desajustos com a resultat d'aquest ordre de prioritats. Això implica, certament, un determinat paper de l'adult. El primer és que l'adult faci pròpiament d'adult, una posició que no només sosté el propi Winnicott en el passatge anterior, sinó que també trobem en d'altres autors com ara Narodowski (2016) o Royo (2016). El rol adult forjat de determinada manera és fonamental per aconseguir acompanyar els infants i els joves cap a una adulta saludable.

Podem dir que les cites de Winnicott que hem triat ens plantegen prendre una actitud de sospita envers les propostes que plantegen la idoneïtat pedagògica de promoure la diversió assegurada per tots els infants. Enfront aquest discurs de diversió per a tothom, de diversió aparentment sense efectes, encara que perniciososa (Postman, 1990), hem de posar totes les nostres cauteles. L'obligatorietat de passar-s'ho bé és una opció sospitosa, i hem de tenir sempre clar que el desenvolupament saludable té a veure amb aspectes com ajustar-se a les normes. I fer-ho no té per què generar-nos diversió. I si mirem de nou dins l'extensa obra de Winnicott, trobem un fragment exquisit que ja havíem citat de manera més extensa amb anterioritat:

“Que los jóvenes modifiquen la sociedad y enseñen a los adultos a ver el mundo de una forma renovada; pero donde existe el desafío de un joven en crecimiento, que haya un adulto para encararlo. Y no resulta obligatorio que ello resulte agradable.” (1979: 193)

De nou, la tasca o rol dels adults apareix com imprescindible. I així mateix, una experiència no necessàriament agradable per l'infant pot ser saludable i totalment escaient pel seu desenvolupament. Tots dos són aspectes complementaris en la mesura que l'adult, quan és clar i fixa la norma a seguir, sense ambigüitats, pot no ser vist com una persona atractiva. És clar que també pot resultar atractiu, encara que la seva funció de motlle en el desenvolupament saludable ofereix segons quines complementarietats amb l'infant, i no unes altres (per exemple: assegurar-li que es divertirà sempre).

Un element més que ens pot resultar útil per comprendre el paper d'un determinat tipus d'activitat – les activitats no necessàriament divertides– dins del desenvolupament emocional de les persones està relacionat amb la moralitat. La moralitat, encara que en ocasions s'assenyala com la brúixola necessària per prendre decisions sobre els infants, pot també generar problemes. Novament Winnicott ens adverteix sobre els problemes que pot significar, pel desenvolupament individual, seguir les indicacions pròpies de l'educació moral: “La práctica del psicoanálisis durante treinta años me lleva a pensar que son las ideas ligadas a la organización de la educación moral las que vacían al individuo de su creatividad individual” (1993a: 124). L'educació moral entesa com una rígida adscripció a certs principis de comportament, no necessàriament adaptats a cada nova situació, s'oposa al marge suficient de creativitat que permet una adaptació activa a la realitat, per fer servir la terminologia d'Enrique Pichon-Rivière que ja coneixem del Capítol 1.

Paga la pena que fem una altra consideració al respecte de l'assumpte de la diversió. La diversió no és quelcom que passi i prou: passa en la mesura que els jugadors s'emocionen mentre juguen. Aquest aspecte, al nostre entendre, no és habitualment tingut en compte, ja que moltes vegades es fa una referència aïllada a la diversió i prou, sense posar-la en context. De vegades no li donem prou importància al fet que per divertir-nos jugant, hem de jugar d'una determinada manera, d'una *bona manera*. La diversió no ens arriba per casualitat, per accident, sinó que és conseqüència d'un determinat tipus d'activació mental i muscular. La predisposició psicològica, el to muscular, l'ànim amb que enfrontem l'activitat... tots aquests són aspectes que fonamenten la possibilitat de divertir-nos jugant.

Una fonamentació dels circuits del plaer es pot fer des de la perspectiva psicoanalítica. En termes molt esquemàtics, la psicoanàlisi situa la sensació de plaer i satisfacció en el moment de descàrrega de la tensió. La tensió sexual, per exemple, arriba a un llindar que és proper al màxim que pot suportar la persona. La sensació plaent està en la descàrrega de la tensió. En la tasca de buscar encistellar, els prolegòmens de la jugada culminen en el plaer de la cistella. I d'igual manera, els passos que es donen per aconseguir la victòria tenen el seu moment més plaent en la relaxació de la tensió després del xiulet final, sempre i quan l'equip aconsegueixi la victòria.

Després de seguir aquest procés de reflexió en les pàgines anteriors, ens hem adonat que hi ha una determinada seqüència en l'obtenció del plaer per part de l'esportista. Es tracta d'un seguit d'aspectes connectats entre ells. Seguint un fil temporal, podem presentar la següent seqüència:

- 1) els jugadors s'emocionen jugant;
- 2) aquest emocionar-se els duu a fer un bon joc;
- 3) aquest emocionar-se i jugar un joc bonic els porta a passar una bona estona, a divertir-se;
- 4) l'emocionar-se, el fer un bon joc i divertir-se desemboca, tot plegat, en una major possibilitat de victòria.

En què consisteix emocionar-se jugant al minibàsquet, al bàsquet, a un altre esport d'equip? Consisteix, com ja hem assenyalat prèviament, seguir fil per randa les normes. Implica, tanmateix, una idea de col·laboració per aconseguir un objectiu compartit, un objectiu preuat pels diferents

membres de l'equip (i que pot coincidir també amb un objectiu important per l'entrenador). Emocionar-se és trobar-se fent feina, fent tasca, de manera alegre i resolta. Tot plegat, el respecte de la norma seguida per l'equip i la cerca de la victòria resulta en una experiència trepidant, emocionant. És clar que no tot moment ha de ser emocionantíssim, car i que és en l'encadenament de diferents moments emocionants que aconseguim tenir una vida més alegre. Sense emocionar-nos no hi ha possibilitat de jugar bé, de passar-nos-ho bé, ni tampoc de guanyar. Un enfocament massa seriós pot dur a la rigidesa.

Enfront aquesta descripció sencera, íntegra, sense escapar res del que passa en el joc, també hem vist una altra visió del joc que resulta reduccionista. Per exemple, la de divertir-se i prou, fins i tot també la de divertir-se segur, o bé *divertir-se segur per que jugues segur*²⁵. Sent cert que és important divertir-se en el joc, aquest divertir-se no està deslligat de tota la resta dels factors (emocionar-se, fer un bon joc, guanyar). Sense tenir tots aquests aspectes en perspectiva, resulta ardu i difícil situar la diversió en el lloc que li correspon: com a resultat d'un emocionar-se. Divertir-se en el joc reflecteix, aleshores, una qualitat especial de l'emocionar-se, i en l'emocionar-se les prestacions de joc milloren i porten cap a la victòria.

Si estem d'acord en aquesta seqüència temporal (que tanmateix és un fil o cadena causal), resulta quelcom ridícul voler deslligar la diversió del resultat doncs, a grans trets, *com més ens emocionem*, més ens acostem a l'obtenció d'un resultat favorable que ens porti la victòria. Per tant, resulta fins a cert punt irònic mantenir, després del que acabem de descriure, la següent postura: “La palabra «ganar» nunca debería tener la importancia que actualmente le damos. [...] La tendencia a pretender sólo la victoria nos aleja del proceso que lleva hasta ella. La victoria no viene de circunstancias externas, sino internas; viene del equipo y de cada uno de los individuos” (Boisclair, 2006: 46-47).

Si bé és cert que les circumstàncies internes condicionen la possibilitat de victòria, i amb això estem d'acord amb Boisclair, aquestes circumstàncies internes a les quals es refereix l'autor no són ben bé a les que ens referim nosaltres. Mentre que Boisclair posa l'accent en la diversió, pensem que la categoria sobre pivota aquest emocionar-se és el plaer. Per tant, buscant el plaer es promou un estil de joc que ens apropa a la victòria. Boisclair estableix un diagnòstic prou acurat –la victòria depèn del rendiment intern de l'equip, del rendiment intern de cada jugador– i, no obstant, deixa de costat la continuïtat entre emocionar-se, fer un bon joc, divertir-se i guanyar. Quan hom es centra en guanyar el partit i troba el to, l'activació adequada, aquesta decisió de guanyar no representarà un destorb per divertir-se, sinó ben bé tot el contrari.

Ha quedat clar, doncs, que hem de fer front a aquesta visió reduccionista de la diversió que presenta l'esport educatiu i que posa les bases per plantejar un joc fictici d'oposició (per exemple, haver de triar entre divertir-se o bé competir). Per poder veure la diversió des d'un altre punt de vista, un punt de vista més afí a la visió que hem presentat seguint un fil temporal, ens sembla adient presentar la següent cita:

“Si el divertimento es un elemento definitorio de la práctica deportiva, que se acentúa en la enseñanza de los deportes, al tratarse de una actividad protagonizada por niños y jóvenes, es preciso avisar acerca de los problemas que acarrea el exceso de ludismo. Que la diversión sea algo importante en la enseñanza de los deportes no implica que deba ser el único fin de la misma. Confundir un elemento caracterizador con una finalidad es un error habitual. Por ello, que la diversión sea un aspecto configurador de la práctica deportiva no quiere decir que el objetivo final y único sea pasarlo bien. El que hace deporte lo tiene que pasar bien, pero su finalidad no debe ser exclusivamente esa. [...] El abuso [del componente lúdico] genera una pérdida importante en el terreno de la carga formativa.” (Lacambra, 2015: 41-42)

²⁵ Aquesta és una dimensió que pensem que pot reforçar la implantació de la norma d'alineació: *com que jugues segur en el partit, t'ho passaràs bé segur*.

Un cop ja hem vist que diversió i emocionar-se no són ben bé el mateix, podem veure-hi un nexa, una connexió. Certament, poden ser categories les quals, segons com les entenguem, no convergeixin. Si diversió implica, segons determinades concepcions, com ara que ningú pugui perdre en els partits, o bé que els infants a determinades edats no puguin perdre per “massa” punts, aleshores no parlem tant de diversió en el sentit d'emocionar-se com de diversió un altre sentit diferent. De fet, en un sentit que ja ens resulta familiar: el de no frustrar-se; el de no tenir un trauma; el de no poder copsar en cap moment que algú altre ha tingut el desig de guanyar i ho ha aconseguit; el de no poder donar-se compte que algú altre s'ha mostrat emocionat, determinat, encertat. La diferència entre l'equip que guanya i el que perd és una diferència clara: un equip ha estat més decidit en aconseguir la victòria.

La diversió que defensen segons quins autors, i amb la qual no ens identifiquem en la definició teòrica del concepte per articular la nostra visió més enllà de l'esport educatiu que estem descrivint, és la diversió com l'absència de patiments, de preocupacions, de dificultats. Aquesta idea o concepte de diversió que manegen alguns autors que ja hem vist (Personne, 2005; Boisclair, 2004) no es tracta d'un estat positiu, sinó més aviat podem definir-la com l'absència d'aspectes negatius. Per tant, es tracta d'una situació en la qual no es cerca un estat de satisfacció o plaer, sinó més aviat de no patiment. I per aconseguir aquesta diversió com “no patiment” caldrà, per totes les vies a l'abast, que ningú destaquï per damunt de la resta. Si algú ho fa, qualsevol que es mesuri amb el que destaca per damunt de la resta podrà sentir-se incòmode, frustrat per no haver assolit el que qui més destaca ha assolit.

Dins dels paràmetres dels que defensen la visió del divertir-se com “no patiment”, no resulta gens ni mica acceptable plantejar una situació potencialment incòmoda pels jugadors. El gaudi, la diversió són entesos no com un esclat de joia o alegria, sinó com un estat de modest benestar. Una altra manera de dir-ho seria amb l'expressió que es llegeix als rètols que podem penjar a les habitacions dels hotels: “Do Not Disturb”. Es tracta d'una idea gairebé pròxima al idea de llibertat negativa que definia Isaiah Berlin, la llibertat com una idea de no ingerència. En aquesta idea de divertir-se com “no patiment” no es busca tant una joia immensa com el fet de no sentir-se a disgust, el no ser molestat del rètol hotel·ler.

Veiem, és clar, com es tracta de concepcions ben diferents del que podem entendre per diversió. A fi de comptes emocionar-se duu a fer un bon joc, fins i tot ens pot portar a fer un joc excel·lent. I si això no és tingut en compte, sembla que com en el cas de la motivació –són els altres que ens han de motivar– també en el divertir-se com “no patiment” podria semblar que els altres no ens han de destorbar, i fins i tot, entretenir-nos. Trobem un punt en comú entre aquella obligació a ser feliç a la que ja ens hem referit, i l'obligació de divertir-se fent esport, que esdevé un element imprescindible en l'experiència personal que Boisclair espera que l'esportista pugui gaudir. Per tant, hi ha cert empresonament de la persona en l'experiència necessàriament divertida.

Ara bé, si prenem un altre punt de vista, aquest emocionar-se que ens permet aprendre i jugar millor fa que la competició prengui una dimensió particularment atractiva, que està ben a prop del seu significat primer: “Originalmente, com-petitio significaba 'preguntarse, buscar juntos'. Estaba más ligado con la amistad que con la rivalidad” (Arnold, 1997: 35). Ans el contrari, el que hem viscut aquestes darreres dècades és una campanya de propaganda negant el sentit primer, originari de competició. I al mateix temps s'ha estès l'ús d'una noció de diversió que no té tant a veure amb el plaer, amb l'excitació. Aquesta idea de divertir-se com “no patiment” lliga amb l'absència de desplaer, com aquest “Do Not Disturb”. O per no dir-ho fent al·lusió al concepte o idea de patiment: una diversió com reducció al màxim de sotracs o obstacles en el camí.

L'existència de trets competitiu en una activitat esportiva infantil no nega la confluència d'aspectes cooperatius o col·laboratius en aquella mateixa activitat. Aquesta, no obstant, ha estat una de les altres idees que han circulat sobre la competició esportiva infantil els darrers temps, i que ha conformat una

de les idees més reiterades en el discurs propagandístic anticompetitiu. Si acceptem que la competició amb infants és traumàtica pel fet d'exposar-los a situacions competitives de dificultat i de possibilitat de derrota, aleshores es pot dir que el trauma infantil s'ha d'evitar. La solució que es proposa tot sovint per esquivar la possibilitat de trauma és no competir. Aquest seria el sisè i darrer punt que hem enumerat anteriorment, i que desenvoluparem una mica més a continuació.

Si en la competició es competeix i s'arracona la col·laboració o la cooperació, i la moralitat social avantposa els aspectes col·lectius per davant dels individuals, aleshores caldrà deixar de competir per començar a cooperar o col·laborar. La lliçó que es pretén estendre en la moral social és que mentre es competeix es tanca la porta a la cooperació. I res més lluny del significat primigeni de *com-petitio* al qual es referia Arnold: *competir és fer alguna cosa junts*.

No obstant aquests raonaments que estem fent, i que cauen pel seu propi pes, la visió hegemònica – la que conforma l'esport educatiu – és que la competició no és convenient amb infants: “Esta orientación [lúdica i recreativa], que debería presidir toda práctica educativa que se realiza voluntariamente, en los momento de ocio y fuera del ámbito estrictamente competitivo, queda frecuentemente relegada ante el dominio hegemónico de otras orientaciones vinculadas al rendimiento y a la victoria, procedentes del mundo de la competición deportiva institucionalizada” (González Lozano, 2001: 69). Per tant, els defensors de la visió anticompetitiva de l'esport infantil, que tenen la idea de diversió com “no patiment”, el que ens expliquen és que vivim en un món dominat pel significats de la competició exacerbada, i a la qual urgentment s'han de plantejar alternatives per no caure en les seves urpes.

9.2 Alguns aspectes específics en relació als sis punts tractats: comentaris i reflexions

Aquesta visió anticompetitiva està farcida de passos en fals, tal com hem estat analitzant en les pàgines anteriors. No es correspon gens ni mica amb la visió més matisada, i al nostre entendre més ajustada a la realitat, que presenten d'altres autors: “Decir entonces que un juego es competitivo no quiere decir, necesariamente, que la cooperación entre los dos rivales o los dos bandos esté ausente; de hecho demanda que esté, hasta cierto punto, presente en algún grado si es que queremos que el deporte competitivo como práctica institucional continúe” (Arnold, 1997: 35). Aquesta posició ens sembla equilibrada i ajustada a les condicions que, al nostre entendre, es donen en l'esport infantil, així com també en moltes manifestacions de l'esport amb adults.

Arnold esvaeix la disjuntiva que es planteja des de les posicions contràries a la competició, la qual estableix una tria irreal: o competeixes o col·labores. Com hem vist, competint estàs col·laborant. Ara bé, malgrat l'equilibrada postura d'autors com ara Arnold, la visió de la anticompetició és promoguda des de diversos fronts i passa per alt els aspectes que estem analitzant, conformant una aparentment sòlida concepció de l'esport educatiu. L'acceptació acrítica que la diversió –aquesta diversió com absència de patiments– passa tot sovint per davant de qualsevol altra consideració, fins i tot en el cas d'un respectat filòsof que centra una part important del seu treball en l'esport. Així, llegim ara a Claudio Tamburrini quan diu: “*Lo que hemos estado discutiendo hasta ahora es en cambio en qué momento es apropiado empezar a incorporar esos aspectos de la realidad en la vida de los jóvenes, a qué edad. A edades tempranas, cuando el deporte debe ser casi exclusivamente diversión, no es adecuado. Al contrario*” (a Rivero i Tamburrini, 2014: 51, cursiva a l'original). Aquest autor, malgrat la seva clarividència en d'altres aspectes de l'anàlisi de l'esport, incorre en aquesta llacuna, la qual ja hem explicat: situa la diversió en el buit, sense lligams amb els altres aspectes que l'acompanyen. I no és així com les persones ens divertim.

Posarem un altre exemple, que potser resultarà més entenedor per acabar-ho d'entendre. Com el plaer en les relacions sexuals, la diversió també necessita d'uns prolegòmens o preliminars. Un assenyalament que podem tenir en compte és el següent: “La ausencia de preliminares conduce mal al placer, como la ausencia de procedimientos a la buena justicia” (Debray, 2016: 78). Els

prolegòmens o preliminars del divertir-se fent esport són l'emocionar-se i fer un bon joc. I sense tenir en compte aquesta perspectiva temporal, i així mateix causal, és realment difícil poder situar i explicar la diversió. No obstant, la idea de diversió l'hem d'associar, seguint aquests apunts psicoanalítics, amb la idea de plaer i de descàrrega de la tensió. No és la mateixa diversió la que refereix Boisclair que la que referim nosaltres, que és una diversió articulada pel plaer. Per tant, mentre només ens referim a la diversió i prou, perdem de vista el quadre en el seu conjunt, la seqüència. El context que engloba el plaer resulta imprescindible. De fet, si prescindim de plaer i de tot el que comporta, ens trobarem amb una concepció de l'esport educatiu que contraposa diversió i competició.

Quan es dona per fet que tot ha de ser, obligatòriament, divertit, ens enfrontem a alguns problemes afegits més. Per una banda, es compleix el popular adagi del *divertim-nos fins morir* (Postman, 1990), i per tant vivim condemnats a ser feliços, encara que encadenats a una idea de felicitat específica, gens diversa. Apareix, per tant, una tirania al voltant de la idea de ser feliç, de tenir una vida feliç tal com marquen segons quins cànons. Algunes autores han abordat aquest assumpte de manera crítica en els darrers temps (Ehrenreich, 2018a; Ahmed, 2019).

Per una altra banda, si tot ha de ser necessàriament divertit ens trobem amb el fet que no podem reconèixer la diversió. Allò divertit apareix per oposició amb allò que no és divertit. Era aquella idea que començàvem a apuntar en el sentit de divertir-se com excitació. Si pretenem que l'infant no sigui destorbat, que estigui constantment feliç i/o entretingut, que la diversió sigui ininterrompuda, estem plantejant una situació que recorda molt a algunes de les lectures que podem fer de l'ús de dispositius mòbils en el cas dels infants. La possibilitat de passar-se hores i hores davant una tauleta, un ordinador o un telèfon mòbil en el qual veuen vídeos, xategen o juguen a videojocs, estipula un règim d'excitació permanent. Fins i tot podem dir que la idea de diversió com “no patiment” recorda sospitosament a la malaltissa relació d'alguns infants i adolescents amb els dispositius mòbils, dels quals no es poden desconnectar ni per les nits. També recorda les drogues que els joves prenen per no patir.

Quan tot es pretén que sigui divertit, sense patiment ni avorriment ni neguit de cap mena, no es pot reconèixer la diferència entre divertir-se i no divertir-se. Per tant, la diversió assegurada és una categoria tramposa, en tant que la diversió depèn de diferents factors, el primer i més important aquest emocionar-se del qual hem estat parlant. També cal que tinguem en compte que notem que ens estem divertint en la mesura que reconeixem que hi ha altra moments no tant divertits, i fins i tot avorrits. La diversió viu dels moments en que no ens divertim, dels moments en que fins i tot ens avorrim, o arribats al punt, dels moments en que estem tristos.

Al costat del que parlàvem que el jugador de minibàsquet sota la norma d'alineació pot tendir a no cercar la millora pel fet de no haver de conquerir el seu temps de joc a pista, podem presentar una reflexió anàloga sobre la diversió. Quan ens cenyim al pla de que tot sigui divertit, que l'infant no s'avorreixi, ni tampoc que pugui passar una estona amarga, ens estem enfocant a un tipus de vincle que passa per alt el fet que el plaer, en termes neurològics, prové de la satisfacció d'una descàrrega. El que fa agradable un orgasme és el fet que arribem a un punt àlgid, a un punt que no té a veure amb altres moments o situacions, i que es produeix una descàrrega d'energia. D'un nivell molt alt d'excitació es passa en el moment següent a un estat de placidesa, de relaxació.

Un aprenentatge interessant, dins de tot aquest garbuix de la diversió com “no patiment”, serà pensar que sempre estem a temps de fer alguna cosa, nosaltres mateixos, per divertir-nos. Davant la confessió d'un jugador en un entrenament, que ens diu que no s'ho està passant bé, podem actuar de maneres diferents. Una manera seria sentir-nos interpel·lats, entendre que ens està dient que *l'entrenament que hem preparat li resulta avorrit*. Ara bé, ocupant el nostre rol formal i des del punt de vista de no complementar-lo de la manera que ell espera (segurament ens demana que fem alguna cosa), li podem demanar: “Què pots fer per divertir-te?” En cas que optem per aquesta segona possibilitat, per aquesta segona aproximació, l'estem proposant que es faci càrrec de buscar el seu plaer. Si decideix que vol

divertir-se, pensarà què pot fer per aconseguir-ho. I arribats el cas, podrà assajar-ho i arribar a divertir-se. Serà, per tant, una diversió que ell o ella mateix/a haurà buscat, haurà trobat.

Més enllà del que puguem enraonar amb els jugadors, cal tenir present que un infant no serà ininterrompudament feliç. Si es pogués donar això en algun cas de la vida quotidiana, estariem davant d'una abominació de la criança. És sabut en el món de la psicoanàlisi que l'infant ha de sentir-se prou castrat simbòlicament pels pares per poder decidir marxar de casa, i fer la seva pròpia vida lluny de la que ha estat la seva llar. Si es mira de satisfer a cada moment a l'infant per que es diverteixi o, per dir-ho amb uns altres termes, per que no s'avorreixi en cap moment, per que estigui constantment estimulat, el que estem fent és crear un monstre, crear un tirà. L'infant s'ha d'anar introduint en el món en el que viu, i aquest món conté moments de diversió i també moments d'avorriment. I també cal que reconegui que els seus actes tenen conseqüències, per tant depèn d'una decisió seva voler divertir-se.

Em ve al cap el cas d'un alumne d'institut de primer curs de l'ESO que en les darreres setmanes de curs va ser sancionat. Es va decidir, després d'acumular una sèrie de faltes per mal comportament, que l'alumne no faria una sortida escolar a la platja que es feia al mes de juny. La mare d'aquest alumne, lluny de posar-se del costat de la sanció del centre, va dirigir-se de manera irada a alguns dels professors i va dir: “Si vosaltres no el deixeu anar a la sortida a la platja, jo ja me l'enduré a la platja el mateix matí que feu la sortida”. La lliçó que podia aprendre aquest alumne era que enfront una sanció del centre ja estava la seva mare per substituir la sortida en grup a la platja per una altra sortida: ella i el seu fill a la platja.

Això del que estem parlant ens duu cap a un altre element característic de la posició anticompetitiva: la contraposició entre un món adult “perniciós” i un món infantil “innocent”. Veiem aquesta contraposició en el següent fragment:

“Los niños quieren y les gusta jugar con sus amigos, competir con ellos y por supuesto ganarles, lo que ya no es tan natural es que ese juego competitivo se estructure dentro de un marco organizativo y clasificatorio tendente a la máxima jerarquización con el objetivo de encontrar al campeón, al número uno. Eso ya no está en la naturaleza infantil, eso lo «inventamos» los adultos y se lo imponemos a los niños.” (Durán González, 2013: 105)

La lògica d'aquest món en el que vivim estipula que els adults marquen certes condicions per a l'organització ordenada de l'experiència infantil. En fer-ho, els adults estant fent habitable el món, per fer servir la terminologia pròpia d'Hannah Arendt. Això no ho podem veure en cap cas com un despropòsit, tal i com ho presenta Javier Durán González, sinó que és certament el *propòsit fonamental* del paper dels adults. Si enlloc de proposar un format de lliga amb una classificació, forma anàloga a les competicions amb adults, els adults al càrrec dels infants fessin un maltractament físic o mental, una sort de relació d'esclavatge o explotació dels infants, podríem tenir motius per una desafecció de la competició organitzada d'aquella determinada manera. Ara bé, no seria quelcom que carregar necessàriament a l'esquena del sistema de competició que hem triat, sinó a un tracte vexatori generalitzat i dirigit als infants, que segurament tindria continuïtat amb altres pràctiques amb infants en aquella societat, pràctiques que no fossin competitives *per se*.

Pensem que cal no confondre el que pot ser un error de plantejament general en una societat, amb un cert recel envers un determinat sistema organitzatiu de la competició esportiva infantil. Enfront aquesta aproximació que planteja Durán González, nosaltres entenem que la competició organitzada segons un sistema de lliga i de classificació per punts no és cap maltractament, cap mena d'esclavatge, ni tampoc explotació. Per tant, aquest format de lliga entra dins del propòsit de rebre els infants i fer-los entrar en el món adult, d'ensenyar-los a habitar en ell. La idea que planteja Hannah Arendt apunta precisament a aquesta idea d'acollida dels infants, i de fer-los entrar en el món en el que vivim. El món dels adults inclou classificacions i reconeixement diversos en funció de les habilitats apreses i

dels mèrits aconseguits. I no podem obviar que el món s'organitza d'aquesta manera, que aquestes són les normes de joc en el món.

Caldrà, per tant, que tinguem molt en compte el següent: els infants, si no arriben a instal·lar-se prou bé en aquest món que els adults ens hem d'encarregar d'ensenyar-los, és probable que apareguin indicis de patologia mental en els infants i joves. Es produeix un desajust important respecte el que s'espera d'un infant o un jove que va camí de ser un adult madur, responsable i creatiu. Aquest desajust, aquesta patologia, serà aleshores el reflex inequívoc dels errors comesos pels pares en la criança dels fills. La criança que la família ofereix és el més important per l'infant, encara que no és l'única influència en el futur dels infants.

En termes cronològics, el projecte de la criança és anterior al projecte de l'educació escolar. Podem dir que, en termes psicoanalítics, la manera de vincular-se dels pares entre ells i la manera de tractar als seus fills és el motlle de totes les relacions actuals i futures que tindran els fills. És per això que diem que la criança és el més important de tots els espais de la formació de la persona. Això encara es veu amb més claredat quan ens adonem com, de vegades, alguns pares i mares encolomen als especialistes (psicòlegs, logopedes, psiquiatres) la seva funció fonamental de posar ordre en la vida dels seus fills. Un criança saludable inclourà l'experiència de què l'infant s'ha adaptat al món, i no és el món el que s'ha d'adaptar a l'infant. I si això que diem ho portem al territori del minibàsquet, també podríem proposar: al jugador no li han d'adaptar l'esport, sinó que ell s'ha d'adaptar a les normes del bàsquet.

Fet aquest aclariment sobre la importància de la criança en la construcció de la personalitat, tornem a parlar de les lligues i competicions esportives infantils. La fórmula de les lligues amb classificació no podem dir que sigui nociva *per se*. Poden fomentar-se entorns de lligues amb classificació que siguin afavoridores del desenvolupament dels infants, així com d'altres que tinguin un clima nociu. El mateix es pot dir d'entorns d'esport o activitat física infantil que no inclouen competició ni lligues: poden promoure ambients rics en l'aprenentatge saludable, com també promoure ambients viciats i que fomenten la patologia.

Hem de concloure, aleshores, que tant els sistemes de joc que segueixen un format de lliga amb classificació, com d'altres fórmules del tipus trobades esportives en les quals no es compten les cistelles o els gols, poden ser tant propostes saludables com insalubres. Que una activitat esdevingui saludable depèn de diferents factors, ja ho hem vist. Un d'aquests factors és, com ho és també el paper dels entrenadors en l'esport, el paper dels pares i mares en l'activitat del fill: “In youth sports and interscholastic and intercollegiate athletics, it is not uncommon for such athletes and their parents to lobby coaches for more playing time, for the chance to play a specific position, or for the opportunity to play a more substantial role on their team”²⁶ (Torres i Hager, 2013: 169). En funció de com d'invasius siguin els pares en l'activitat del fill o filla, menys espai tindrà ell o ella per sentir-se autor o autora del seus productes.

Aquest grau d'invasió de l'adult en l'activitat del fill/a és una traça que podem resseguir en cada cas, en cada nucli familiar. Bé sigui una activitat competitiva, o bé una altra que no ho sigui gens, el pare o mare repeteix un vincle determinat amb els seus fills. Els proposa, podem dir, jugar un cert joc. La criança saludable seria promoure un joc en el qual l'adult no envaeixi l'espai de l'infant. I al mateix temps, l'infant hauria de notar la presència inequívoca de normes i d'un ordre imposat pels adults, un ordre que l'acompanya i li permet crear alguna cosa seva dins d'aquelles determinades circumstàncies. És a dir, la diferència entre patologia i salut seria atendre a un continu de més invasió a menys invasió

²⁶ “En l'esport infantil i juvenil, i en les activitats esportives tant internes [del centre educatiu] com intercol·legials, no es infreqüent per aquests esportistes i els seus pares que facin *lobby* enfront els entrenadors per aconseguir més temps de joc, per l'oportunitat de jugar en una determinada posició de la pista, i per l'oportunitat de poder desenvolupar un rol més substancial en l'equip” (traducció pròpia).

o, el que és sinònim: de donar-los menys autonomia a més autonomia.

Poden donar-se casos d'activitats competitives infantils amb un ambient insalubre provocat pel vincle dels pares, no tant per les normativa i naturalesa pròpia de la competició, ni tampoc pel vincle proposat pels entrenadors. El mateix podem dir d'activitats no estrictament competitives amb infants, en les quals els adults actuen de manera invasiva i no deixen espai pel desenvolupament autònom dels infants. També ens trobem amb el cas dels estaments que pensen, dissenyen i organitzen les competicions. Si ja hem fet esment dels pares, aquests estaments serien un sector o àmbit ampliat dels pares. No serien uns únics pares fent la criança dels fills d'una determinada manera, sinó un seguit de pares i mares que estipulen les normes de funcionament de les activitats dels seus fills, així com dels fills d'altres persones, hauran de seguir. I és possible que el tarannà de les reformes hagi errat el seu objectiu:

“The tendencies toward obsessive advantage seeking and egregious self-aggrandizement and their respective cults have develop to the point that they have become resistant to simple reforms. This is why simple appeals to fair play and good sportmanship have done little to stem the tide of negative consequences flowing from them. Several attempts to reform youth sports have been employed to counteract the effects of these cults and tendencies, as well as the inclination to overemphasize winning and outcomes. For instance, the typical approach to reform utilized at the initials levels of youth sport (ages 5-11) has deemphasized competition, eliminating such elements as scorekeeping, standings, play-off and championship tournaments, and even organized teams and leagues. These kinds of reforms were crafted by well-meaning individuals who were concerned that youth sports had been corrupted by coaches, administrators, and even parents, whose win-first approach to sports had marginalized the more traditional values of youth sports participation, such as skill learning and mastery, moral and social character, and fun.”²⁷ (Torres i Hager, 2013: 170)

Per Torres i Hager, doncs, cal desmitificar aquestes maniobres que s'han establert en l'esport infantil i juvenil per reduir el marge o grau de competitivitat. Aquests autors, que estan d'acord amb la idea que hi ha hagut aquesta tendència a augmentar el grau de competitivitat, són del parer que el reformisme que es va emprendre per solucionar aquest “excés de competitivitat” no ha donat els seus fruits. De fet, considerem –estem d'acord al que plantegen els mateixos Torres i Hager– que els que són favorables a aquest reformisme de l'orientació de la competició en l'esport infantil s'han atrinxerat en unes posicions que no ajuden a escatir fins a quin punt el grau i el tipus de competició poden arribar a ser nocius pels infants. En l'esport educatiu, el més sovintejat és ser expeditiu i mirar de deixar el més lluny possible qualsevol bri de competitivitat.

Com és sensat i saludable, aquesta proposta de presentació del món que els adults fem als infants contempla, així mateix, permetre'ls una progressiva autonomia. No es tracta tan sols d'arribar a conèixer com és el món adult en el qual hauran de viure, sinó que els adults els hem de poder permetre, de manera progressiva, que els infants puguin prendre les seves pròpies decisions. Els infants i els joves, fent-se càrrec de les conseqüències, poden arribar a reconèixer en ells mateixos la seva autoria.

²⁷ “Las tendencias per conseguir de manera obsesiva l'avantatge y el egregio engrandimiento personal el seus respectius cultes s'han desenvolupat fins el punt que s'han fet resistents a las reformes simples. És així que les simples crides al *fair play* i a l'esportivitat han fet poc per contenir les conseqüències negatives fluint d'ells. Diversos intents per reformar l'esport infantil i juvenil s'han utilitzat para contrarestar els efectes d'aquests cultes o tendències, així com [per contrarestar] una inclinació a sobre-emfatitzar guanyar i els resultats. Per exemple, la típica aproximació a la reforma utilitzada en los nivells inicials de l'esport infantil i juvenil (dels 5 als 11 anys) ha desemfatitzat la competició, eliminant elements com portar el marcador, les estadístiques, els torneigs amb sistema de *play-off* i campionats, fins i tot els equips organitzats i les lligues. Aquest tipus de reformes van estar dissenyades por individus amb bones intencions que estaven preocupats amb que l'esport infantil i juvenil s'havia corromput pels entrenadors, pels administradors i fins i tot pels pares, dels quals l'enfocament 'el primer és la victòria' havia marginat els valors més tradicionals de la participació en l'esport infantil i juvenil, tal com l'aprenentatge d'habilitats i el mestratge, el caràcter moral i social, i al diversió” (traducció pròpia).

Enfront aquest camí cap a l'autonomia trobaríem d'altres aproximacions, com ara una de molt freqüent, la que fixa una aproximació paternalista, o bé una aproximació paternalista limitada:

“For Schapiro, the negative and positive obligations adults have to children, whose ultimate goal is to facilitate the latter’s most exigent quest to become developed agents who can authoritatively rule over themselves, «all stem from the idea that in order not to abuse our privilege as adults, we must make children’s dependence our enemy». This view indicate that paternalistic attitudes toward children are only temporarily justified. It also recognizes that children develop a capacity to authoritatively rule over themselves as they grow.”²⁸ (Torres i Hager, 2013: 175)

El paternalisme apareix, doncs, com un element important en aquesta crítica a la impugnació de la competició esportiva infantil. Aquesta idea de mantenir als infants al marge de segons quines influències o experiències durant un cert temps resulta, de fet, comuna amb d'altres casos. Pensem en un exemple corrent als instituts, com és el tema del tractament de la sexualitat a les aules. Aquests temes acostumen a generar controvèrsia en les reunions de Consell Escolar, doncs alguns dels representants dels pares no estan d'acord amb segons quines activitats. Es tracta d'activitats no només relacionades amb temes com la sexualitat o amb les drogues, sinó també amb la possibilitat de poder assistir a l'exposició itinerant *Bodies* sobre el cos humà²⁹. Aquesta exposició presenta cossos de persones en els quals es poden veure infinitat de detalls sobre el cos humà.

Deixant de costat aquest exemple de la sexualitat i del cos humà, el debat entre defensors i detractors de l'educació per la ciutadania també resulta il·lustratiu d'aquest punt del paternalisme al qual ens estem referint:

“Uno de los argumentos contrarios a la educación para la ciudadanía y al tratamiento escolar temprano de temas «sensibles» se escuda en la conveniencia de demorar el contacto con los problemas de la sociedad circundante a fin de preservar la inocencia infantil. Este paternalismo olvida que los niños (que algunos niños) sufren también esos problemas y que, en cualquier caso, se tropiezan de continuo –en los escenarios habituales de su existencia o en la televisión– con representaciones fragmentarias, simplistas y tendenciosas sobre los mismos, ante las cuales se hallan inermes.” (Romero Morante i Luis Gómez, 2005)

Aquest paternalisme fixa un to filosòfic que condiciona bona part dels discursos que sorgeixen de la pedagogia esportiva. D'aquesta manera es fixa un determinat llindar per les reflexions de caire moral al voltant de l'esport. I el que comporta és que es faci, tot sovint, el discurs següent: “poca gente se cuestiona que un niño de 6 años pueda o no participar en una actividad deportiva de competición sin tener en cuenta si a esa edad se han desarrollado las capacidades afectivas, las habilidades sociales y las actitudes necesarias para hacer de la competición un medio adecuado para la convivencia y para el aprendizaje ético” (Ruiz Omeñaca, 2012: 175). Al nostre entendre, el que assenyala aquest autor és que cal no donar per fet que un nen de 6 anys pugui competir, encara que ho exposa d'una manera en la qual es dona a entendre que per a ell 6 anys és *massa aviat*. Aquesta postura implica posar en quarantena la competició a segons a quines edats, tornant a la idea que els infants no estan preparats per segons què.

Aquesta idea general pren diferents formes, encara que manté el gruix d'una idea: la falta de

²⁸ “Per Schapiro, les obligacions negatives i positives que els adults tenen sobre els nens, l'objectiu de les quals és facilitar la tan exigent cerca de convertir-se en agents desenvolupats que poden governar-se a si mateixos, es resumeixen en la idea que «per tal de no abusar del nostre privilegi com adults, hem de convertir la dependència dels nens en el nostre enemic». Aquesta visió indica que les actituds paternalistes envers els nens només estan justificades temporalment. Aquesta visió també reconeix que els nens desenvolupen una capacitat de donar-se normes a ells mateixos de manera autoritzada a mesura que van creixent” (traducció pròpia).

²⁹ Segons la comunicació del professor Xavier Grau respecte l'experiència de trobar-se pares i mares d'alumnes que no trobaven bé que alumnes d'ESO poguessin assistir a aquesta exposició de *Bodies*.

preparació. No obstant, apareix de nou una paradoxa: en la mesura que els infants estan aprenent, que els falti preparació no hauria de ser en cap cas un inconvenient. És, de fet, la condició pròpia de qualsevol aprenent que li falta preparació. Precisament les experiències que puguin arribar a tenir els ajudaran a preparar-se cada cop millor, i realitzar millor les habilitats practicades. En quins exemples podem veure aquesta idea de que no estan preparats? Fem-ne un llistat de situacions a les quals els infants no estan preparats:

- per no jugar, o jugar més aviat poc temps (per això es promou la norma d'alineació en diferents miniesports);
- per atacar una defensa zonal (per aquest motiu s'estableix la defensa il·legal en minibàsquet, i s'obliga a la defensa individual en minihandbol);
- a perdre per un marge considerable de punts (d'aquí la institucionalització de la norma de tancar el marcador en minibàsquet).

Com ja hem assenyalat, la falta de preparació ens indica que l'infant està aprenent. Els errors també ens indiquen que està aprenent. Al cap i a la fi, els errors són aproximacions per encertar que no arriben a aconseguir el seu objectiu. Amb els errors hom ajusta les seves habilitats i s'acosta, mica en mica, al model d'encert que d'entrada no podem esperar que aconseguixi. Quan s'evidencia que hi ha aspectes del joc que algú encara no coneix, aspectes que encara no domina prou, estem davant de l'evidència del marge d'aprenentatge que existeix en aquell cas particular.

Per tant, i ja a mode de resum d'aquest tema, no és tant una qüestió de negar la idoneïtat de la competició, sinó entendre que serà una competició en procés d'aprendre'n tots els seus matisos, tota la seva riquesa i varietat. Si acceptem que l'infant està aprenent, sabrem que hi haurà situacions a les quals encara no trobarà una resposta idònia. Hi haurà aproximacions a l'encert (això són els errors), encara que també encerts. Si l'aprenentatge és prou reeixit, cada vegada hi haurà més encerts i en reduirà el marge d'errors progressivament. Tinguem clar, tot plegat, que aquesta absència de resposta idònia ens indica que ha encetat el procés de trobar la resposta més reeixida. És a dir: *l'error ens indica que la solució no és encertada, i al mateix temps que qui està errant s'està endinsat en el procés d'aprendre a jugar millor.*

L'abandonament de la pràctica esportiva és una de les altres justificacions estrella per excloure la competició en l'esport infantil, o com a mínim limitar-la el màxim possible. Es parteix de la hipòtesi que si hi ha abandonament, aquest abandonament és fruit de les condicions de pràctica, condicions en les quals es subratlla la dimensió competitiva nociva que promou traumes, disgustos i, al cap del carrer, abandonament de la pràctica. Però com ja hem vist, aquesta hipòtesi al mateix temps funciona obviant altres condicionants, com passava quan ens fixàvem exclusivament amb si havia diversió en l'experiència de l'infant en la pràctica esportiva. Aquesta idea de culpar la competició –i més concretament l'excés de competitivitat– de l'abandonament és una idea que està molt estesa i arrelada: “El resultado, en relación con las competiciones motrices y deportes de competición, es que muchos alumnos abandonan la práctica antes de poder valorarla como fuente de disfrute y desarrollo personal y social, porque han aprendido muy temprano que abandonar es una forma de no verse sometido a constantes situaciones de fracaso” (Ruiz Omeñaca, 2012: 177).

Com podem veure, no es justifiquen o raonen els motius de l'abandonament, encara que apareix una inferència entre importància del grau o nivell de competitivitat en la decisió d'abandonar la pràctica esportiva. A més a més, el tros final de la cita dona a entendre que les situacions de fracàs són quelcom que no té relació amb la persona. La persona que pateix es mostra, segons el raonament de Ruiz Omeñaca, com algú sense capacitat de resposta. Gairebé podríem dir que el destí inexorablement tràgic de qui, com infant, entra en el món competitiu, no és cap altre que el de resultar víctima d'unes condicions de joc que el tenen lligat de peus i de mans.

Aquest escenari bé ens recorda un dels trets amb el que hem caracteritzat els temps que vivim com

un temps de les víctimes (Eliacheff i Soulez, 2009). I també ens recorda el fet que hem plantejat sobre el temps de joc assegurat, gairebé donant per fet que un jugador que juga poc –o fins i tot gens– no té al seu abast un arsenal de recursos per tal de poder millorar, cridar l'atenció de l'entrenador/a i gaudir de més minuts a pista. Enfront aquesta visió pessimista de com la persona enfronta la realitat de la derrota, convé portar les paraules d'un filòsof: “cuando no es posible fracasar el triunfo carece de todo valor” (Valdecantos, 2008: 26). La possibilitat de fracassar és el que fa meritori el resultat que obtinguem, sigui aquest una victòria o bé una derrota. Fins i tot tenint en compte que són molts més els perdedors en determinats esports (en un campionat del món d'atletisme s'emporten medalles un nombre petit d'atletes si ho comparen al gruix d'esportistes de cada disciplina), el que hem d'enfrontar és que la derrota és freqüent en l'esport.

També paga la pena dir que la derrota ha de poder-se orientar pedagògicament: “Basta con que esté presente alguien que sepa orientar pedagógicamente las competiciones deportivas para que, tras la derrota, se establezca una reestructuración de energías personales y de grupo y se afronte con nueva fuerza, nuevo enriquecimiento, la próxima competición. Así, sin darse cuenta, se aprende a vivir” (Cagigal, 1972: 52). I en certa manera la derrota esportiva pot arribar a ser més amable que d'altres derrotes a la vida, tal com reflecteix Cagigal en una altra de les seves obres: “La derrota profesional, familiar, escolar, son heridas que a veces escuecen excesivamente; con frecuencia dejan cicatrices. La derrota deportiva está embalsamada con ambiente lúdico. Llega a doler mucho en el momento; pero ese ambiente ayuda a superarla y olvidarla; más aún, a tomarla como acicate.” (1981b: 47)

A més a més: guanyem o perdem, el fet de restar oberts a la derrota és aquell component d'indeterminació que fa emocionant la partida o el partit que estem jugant. Podem fracassar, i encara i així podem entendre aquest fracàs com un pas més en l'aproximació a la victòria. És clar que també es pot fracassar estrepitosament, en aquell mode que en l'esport anomenem “deixar-se anar”, o bé “baixar el braços”. Certament, aquest tipus de derrotes no indicaran una aproximació progressiva a la victòria, però hi ha altres derrotes que sí. Encara i així, la possibilitat de guanyar el següent partit restarà igualment oberta, doncs immediatament que sona el xiulet final comença la preparació pel proper partit.

Vist tot això, la imatge que es dona de l'esport infantil és la de fracassar a l'hora de plantejar un horitzó pedagògic i ètic. No hi ha marge per l'aprenentatge, doncs l'error no està ben rebut. Si no tolerem l'error, i no entenem que equivocant-se l'infant –i també l'adult– enfila el camí de l'aprendre, per tant estem negant la possibilitat de l'aprenentatge. La visió anticompetitiva de l'esport infantil s'estén d'una manera tant sistemàtica per tots els circuits de l'esport educatiu que, al nostre entendre, arriba a tots els indrets. Tot el recorregut, l'itinerari esportiu de la persona, està flanquejat per proclames anticompetitives i un to obertament moralista. Arriba el punt que un cert to de catastrofisme és recurrent en segons quines afirmacions, com ara podem veure en el següent fragment:

“En el deporte escolar se ha observado cómo determinadas manifestaciones, entre las que destaca la competición deportiva escolar, incluso aquella organizada directamente o en colaboración con la Administración pública, difícilmente podrían considerarse garantes de un derecho educativo. Más bien al contrario, dichas manifestaciones escapan a los parámetros educativos cuando se anteponen los intereses de los adultos.” (Orts i Mestre, 2011: 101)

Veiem novament com s'obvia el recorregut que haurà de prendre l'infant: el camí envers l'adultesa, envers l'autonomia progressiva, facilitat per la no invasió dels adults, i per que aquest mateixos adults hagin posat un ordre saludable a la seva vida. En aquest discurs de l'esport educatiu i els drets de l'infant que abanderaren aquests dos autors, la intervenció adulta i els seus interessos convergeixen en una visió neorousseauiana en la qual allò que els adults proposen no és adequat pels infants. Aquests interessos dels adults no apareixen com quelcom que els convingui als infants. Certament es pot donar el cas que els adults proposin relacions o continguts patològitzants als infants.

Ara bé, en la mesura que entenem l'entrada en el món adult com el pas a la maduresa i, seguint a Hannah Arendt, també com la manera de transmetre la tradició, si els interessos adults són triats amb cura no tenen per què ser nocius pels infants. De fet, pensem que és tot el contrari. Lligat al discurs psicoanalític, la marca o registre que deixa l'adult en l'infant pot considerar-se més important fins i tot que el contingut d'aquest marca. I seguint la lògica de la Teoria de la Comunicació Humana, el missatge per l'infant quan un adult no s'ocupa d'ell o d'ella, és un missatge –una marca– de la desatenció adulta. Com ens recorden Watzlawick *et al.* (1981), és impossible no comunicar.

De fet, si els interessos adults tenen en perspectiva tenir cura dels futur dels infants, els hauran d'acompanyar cap els aspectes del món adult i no retenir-los en un món infantilitzat. Per tant, en ocasions es traça una frontera entre el món infantil i l'adult, de tal manera que sembla que allò que convingui al món adult sigui contrari als interessos dels infants. Passant per alt que un dels propòsits de l'esport infantil és anar introduint l'infant en les condicions de pràctiques que es trobarà a mesura que es faci més gran, i vagi així cap a l'adulthood, és relativament fàcil contraposar els interessos infantils i els adults com antagònics. Quan ho mirem com un fil de continuïtat evolutiva i cultural, el que interessa a l'adulthood també interessa deixar-li un espai a la infància. Aleshores, al nostre entendre l'esport infantil és educatiu no per mantenir-se al marge del món adult, sinó per permetre als infants assajar les respostes que esperem d'un ciutadà adult, madur i responsable, encara que amb el marge d'errors que és d'esperar en aquestes joves edats.

Aquesta darrera idea és una consideració que marca una distància abismal entre la concepció que nosaltres maneguem de l'esport infantil i la que es perfila en l'esport educatiu. A diferència del rebuig creixent per la competició dins de la concepció de l'esport educatiu, el món de l'educació escolar ha fet els deures i ha començat a reconèixer la dimensió competitiva com necessària pel desenvolupament de la persona. Ara bé, això ha succeït després d'un temps perllongat en el qual, a l'escola, s'ha fet una extensa implacable i crítica a la competició. Autors com Gregorio Luri, Alberto Royo o Inger Enkvist plantegen la necessitat urgent de contemplar la importància de la competició i de la meritocràcia en l'àmbit acadèmic (Luri, 2012; Royo, 2016; Enkvist, 2011).

De fet, i encara que de vegades es passa per alt, la competició és una dimensió fonamental per entendre els èxits acadèmics dels joves en segons quins països:

“Hay un aspecto que comparten los países asiáticos con Finlandia y es la competición para obtener una plaza en la educación superior. Los jóvenes son muchos y las plazas pocas. Hemos hablado ya de la «receta» del éxito, que sería buena enseñanza combinada con el esfuerzo, pero también cierta competitividad. Bastantes expertos occidentales evitan hablar de estos factores y prefieren describir la educación asiática y la finlandesa como autoritarias y no aceptables actualmente en Occidente.” (Enkvist, 2011: 173)

Enfront aquest “oblit” de les postures competitives i els resultats que dona prendre aquestes postures, Enkvist és clara i reivindica la importància de reconèixer aquests aspectes competitiu com claus en el procés d'aprenentatge. Reconèixer que la realitat ens aporta exemples de bons resultats, de conseqüències profitoses fruit de pràctiques competitives, és un gest necessari per poder-nos aproximar cada cop més a la veritat. També paga la pena dir que, fins i tot en el món de l'esport, s'articulen posicions que reconeixen la compatibilitat d'un propòsit educatiu i un propòsit competitiu en un mateix projecte o activitat esportiva.

Encara que ja hem vist com s'ha idealitzat un esport infantil sense competició, i l'hem anomenat esport educatiu, i que hem vist que se l'ha demonitzat quan adopta un accent competitiu, trobem tanmateix autors que prenen un rol diferent, matisat i sense la rêmora permanent del discurs anticompetitiu. És el cas de Joan Arumí:

“Aquest esport competitiu [practicat als clubs esportius] sovint ha rebut de l'àmbit acadèmic i des

d'una perspectiva educativa el menyspreu i l'acusació que fomenta valors negatius. A aquest tipus d'esport se l'acusa de posar massa èmfasi en la competició, d'emmirallar-se massa en l'esport d'elit i del fet que els entrenadors tenen una formació molt tècnica i poc pedagògica. Aquestes divisions de l'esport i l'associació a uns valors diferents segons el context són artificials i s'allunyen de la realitat. Des del meu punt de vista l'esport que es fa dins d'un club i que vol tenir una orientació competitiva pot tenir igual o més aspectes educatius que l'esport que es pugui fer dins d'una escola.” (2015: 51)

Enfront la crítica recurrent que l'esport competitiu infantil resulta menys educatiu que l'esport no competitiu infantil, Arumí pren una interessant postura i desmunta aquesta oposició entre competició i formació, un aspecte sobre el qual ja hem reflexionat (Valenciano, 2016b). Posicionant-se d'aquesta determinada manera, Arumí obre la porta a que la competició no estigui persistentment i permanent associada amb esforços o gestos poc –o fins i tot gens– educatius. De fet, aquest llarg fragment mostra d'aquest tarannà seu, el qual compartim fil per randa, segons el qual la competició pot esdevenir formativa. Aquesta mateixa idea la recull en un altre treball seu, quan ens assenyala: “Competir és bo en funció de com es tracta la competició per l'entorn dels jugadors i com és viscuda pel mateix jugador” (2007: 35).

Aquesta visió que presenta Arumí no és original. Altres autors ja havien mencionat amb anterioritat que la competició esportiva infantil no s'havia de criminalitzar. Podem trobar la següent reflexió recollida en una reconeguda obra col·lectiva compilada per Rainer Martens: “I am not conceding, however, that Little Leaguers are too young for competition. I just can't go along with the theorists who insist that too much stress is placed in Little League ball on winning and that a permanent emotional scar is left on a youngster when his team loses”³⁰ (Feller i Lebovitz, 1978). Aquesta és una postura que entenem que és assenyada, doncs declina descartar la competició per prejudicis d'ordre moral, o moralista.

Un cop vistes aquestes reflexions d'Arumí, i també aquelles aplegades per Martens a *Joy and Sadness in Children's Sports*, veiem que no tot en els marges de l'esport infantil apunten inevitablement al discurs de l'esport educatiu amb clar contingut anticompetitiu. La competició pot esdevenir un potencial pedagògic en l'esport infantil que no vagi lligat a la concepció d'esport educatiu que hem descrit i criticat en les pàgines anteriors. Ara arribem al punt de tractar un altre punt important de la visió hegemònica de l'esport amb infants: la crítica als aspectes de l'especialització prematura i de l'entrenament precoç.

9.3 La crítica a l'especialització prematura i a l'entrenament precoç

En el cor de la concepció de l'esport educatiu, una altra de les crítiques que arrela fortament –a banda de la genèrica i global adreçada a la competició i a la competitivitat– és la que s'ha referit a l'excés d'especialització tècnica dels jugadors joves, així com l'entrenament precoç, especialment pel que fa referència a l'entrenament físic intensiu. Podem dir que aquest no és un tema sorgit en les darreres dècades, sinó que té unes referències allunyades del temps present i que s'estenen fins l'actualitat. Concretament, podem llegir el següent:

“Competition, which typically plays a prominent role in youth sports, is at the center of this indictment. The condemnation of competition in this setting is nothing new. For example, the New York State Public High School Athletic Association temporarily abolished its state championship in the early 1930s «due to charges of overemphasis and specialization».”³¹ (Torres

³⁰ “No estic admetent, de qualsevol manera, que els [nens] que participen en les Little League són massa joves per la competició. No puc donar la raó als teòrics que insisteixen que s'incideix massa en la competició en beisbol de les Little League, i que una permanent cicatriu moral es fixa en los nens quan el seu equip perd” (traducció pròpia).

³¹ “La competició, la qual juga un rol prominent en l'esport infantil i juvenil, està en el centre d'aquesta incriminació. La

i Hager, 2013: 168)

Cal que tinguem clar que aquestes situacions d'excessiva especialització poden donar-se en l'esport infantil, com també passa en l'esport adult. Ara bé, que es puguin donar situacions d'aquesta mena no vol dir que siguin, tanmateix, la norma. De fet, el que ens trobem és que mentre la major part dels infants que fan esport d'equip a Catalunya poden fer de l'ordre de 2 a 4 hores setmanals d'entrenament en la franja fins els 14 anys, i entre 3 i 6 hores setmanals a partir dels 14 anys, persisteix la imatge del risc de l'especialització prematura. És clar que en alguns casos els infants i adolescents augmenten aquesta mitjana de temps de pràctica, encara que el gruix dels joves que fan esport es mouen en aquestes franges que hem presentat.

Davant d'aquestes dades, convé que no deixem passar de llarg aquesta breu i encertadíssima reflexió: “Es absurdo hablar de especialización con dos entrenamientos de una hora a la semana” (Álvarez Medina, 2011: 78). Enfront la reacció que apunta a l'especialització prematura en l'esport infantil, cal estar preparat per negar amb rotunditat les veus d'alarma. Aquesta feina d'apagar focs forma part, en certa mesura, de la idea de no deixar-se endur per una concepció esbiaixada de l'esport infantil com la que comporta l'esport educatiu. Tanmateix, un cop dit això, el clima que genera la crítica a l'especialització prematura i a l'entrenament intensiu estableix un determinat raser moral. El discurs de l'esport educatiu situa en un primer pla les consideracions sobre l'aprenentatge tècnic. Considerem que aquesta és una crítica injustificada que el que genera és la imatge d'una activitat nociva pels infants. Ara bé, això no es confronta prou sovint amb aquells element propis de la pedagogia de l'entrenament.

En l'aprenentatge de gestos motrius o, si es vol dir així, de l'aprenentatge d'habilitats tècniques, cal tenir present que la pràctica no pot ser ocasional si l'objectiu és consolidar aquells gestos o habilitats tècniques amb suficient habilitat i domini. Per assolir el mestratge d'una habilitat, cal pràctica freqüent, fins i tot diària. Prenguem per un moment l'exemple de la música. En la nostra societat no ens sembla aliè al conreu del virtuosisme musical que un nen que vol fer carrera de músic assagi cada dia durant diverses hores. En canvi, en el món de l'esport infantil la pràctica intensiva és vista amb malfiança. La demonització de l'entrenament intensiu infantil –encara que no sigui realment intensiu, sinó dos o tres cops a la setmana– segueix una lògica determinada: impugnar l'esport d'alt nivell, o esport professional, com a referència poc edificant per l'esport infantil. Hi ha autors que tenen clara aquesta impugnació total i definitiva a l'esport d'alt nivell, que treu qualsevol bri d'exemplaritat que hi pogués haver. En el moment que es parla d'infants, això desqualifica gairebé automàticament l'esport d'alt nivell:

“El entrenamiento deportivo precoz es producto del modelo que supone el alto nivel para el deporte infantil. No hemos sido los únicos que hemos denunciado sus peligros y sus consecuencias y lo hemos podido hacer gracias precisamente a que no éramos los únicos. Desde aquel primer artículo de 1975, «hay que acabar con la masacre de los inocentes», hasta el presente trabajo nos hemos alimentados de muchas comprobaciones sobre el peligro físico y psíquico que entraña el entrenamiento deportivo intensivo precoz.” (Personne, 2005: 156)

La trajectòria d'aquest moviment d'alarma envers l'entrenament intensiu prematur veiem que no és curta, ni el seu sorgiment un fet gens recent. Fa temps, doncs, que es conreen aquests arguments crítics que es basen en aquesta imatge d'un esport infantil necessàriament aliè a la lògica de l'esport d'alt nivell, o esport professional. Per tal de mantenir la innocència o puresa infantils, es proposa un marc d'entrenament que no tingui ni la més mínima semblança amb l'esport d'alt rendiment. Ara bé, ens ha de quedar clar que també entre els infants i els adolescents hi ha esport d'alt rendiment, encara que no

condemna de la competició en aquest àmbit no es res nou. Per exemple, la New York State Public High School Athletic Association va abolir de manera temporal els campionats estatals a principis de la dècada de 1930 «degut als càrrecs d'excessiu èmfasi i excessiva especialització» (traducció pròpia).

arribi encara a esport professional, doncs majoritàriament combinen els seus estudis amb la pràctica esportiva.

Es dona la circumstància que es vol traçar una frontera clara, inequívoca entre les manifestacions de l'esport infantil, i les manifestacions de l'esport adult, com si no hi hagués un fil de continuïtat, una evolució entre un espai de formació esportiva i l'altre. Reprenem, doncs, aquella idea de no deslligar els interessos infantils i els interessos adults, que certament tenen una connexió. Després d'anys observant una munió d'il·lustracions en forma de piràmide en que es veia una base àmplia identificada amb els esportistes infantils i juvenils, i una porció cada vegada més estreta de practicants adults, ara gairebé semblaria que es vol tallar pel mig la piràmide amb una ratlla horitzontal i fer possible que l'esport infantil i juvenil "s'independitzi" de totes les altres manifestacions esportives. I res més lluny de la realitat, doncs els esportistes joves són els esportistes adults del futur.

Constatar aquesta continuïtat ens porta de nou sempre a demanar-nos com podem fer que, com a societat, l'esport o bé l'activitat física saludable esdevinguin pràctiques comunes entre els adults, ja sigui a nivell pròpiament d'esport d'alt nivell, o bé en les manifestacions i etiquetes de diferent tipus (esport-salut, esport de lleure, etc.). Aquest debat sobre l'especialització forma part, tanmateix, de la impugnació de la idea de competició esportiva que ja hem vist amb anterioritat. Podríem considerar la crítica furibunda a l'especialització precoç com un subtema propi de la impugnació general a la competició. El raonament simplista que es fa servir és el següent: sense afany de victòria a unes tendres edats dels jugadors, edats en les quals els infants es poden veure perjudicats físicament i psíquica (Personne, 2005: 156), no seria necessari ni tindria sentit plantejar l'especialització i/o la pràctica intensiva entre els més joves.

Aquest raonament no té gaire consistència, sobretot si entenem que la pràctica no duu a la victòria i prou. La pràctica ben conduïda porta, d'entrada, al virtuosisme. Aquest virtuosisme, eventualment, durà aquell o aquella practicant a conquerir la victòria. No obstant, la connexió que estableixen interessadament els crítics de la competició obvia la dimensió pròpia, la llum pròpia del virtuosisme. La part tècnica, la meravella estètica de l'esport, són alguns dels elements que sistemàticament són deixats de banda quan es critica l'especialització. En el discurs propi de l'esport educatiu, la pràctica intensiva i/o especialitzada només es centra en aconseguir la victòria. Cap altra consideració és tinguda en compte, i encara que els resultats obtinguts siguin excel·lents i/o els gestos tècnics siguin d'una molt bella factura, els defensors de la visió de l'esport educatiu ignoren aquests aspectes en el moment d'emetre el seu veredict. Aquest veredict gairebé sempre té un element assegurat: no valorar els mèrits dels esportistes. Un exemple d'això seria com el sistema del Juga Verd Play obvia en el seu funcionament el fet que quan els adults voten, estan barrejant els mèrits propis dels jugadors amb les seves votacions. Una de les paradoxes és que encara que es pretén "posar en valor els valors", aquests mateixos pares i mares són incapaços de reconèixer el valor, la vàlua, el mèrit de l'execució tècnica dels fills, doncs estan mirant alguna altra cosa³². Per tant, podem dir que a banda d'un món sense adults (Narodowski, 2016), el que estem trobant-nos cada cop més és un món de pares i mares que no valoren els productes dels seus fills.

De manera anàloga al cas de la diversió i el seu paper en l'esport educatiu, en la que recordem que no apareixien les categories d'emocionar-se, de fer un bon joc i de guanyar, en el cas de l'especialització precoç tampoc es fa cap esment del virtuosisme tècnic. Hi ha una descuit sistemàtic en els discursos de l'esport educatiu i de la crítica a l'especialització precoç de determinats aspectes centrals, fonamentals de l'esport. Fent aquesta anàlisi on apareix aquest descuit sistemàtic per aquestes categories, la qual cosa limita l'enfocament i la vivència sobre la pròpia experiència esportiva, resulta molt ardu fer una aproximació consistent al fenomen. El biaix, doncs, domina per damunt de l'anàlisi rigorosa.

³² Segons una idea expressada per Daniel Suárez Cambra en una conversa personal el 13 d'octubre de 2020.

Per tant, podem dir que el virtuosisme es tapa, s'ignora en el discurs de la crítica a l'especialització. Hi ha, és clar, problemes associats a un entrenament mal planificat, amb un entrenament que no reserva temps lliure a l'infant o que l'impedeix tenir temps per fer els deures escolars. De fet, un entrenament excessiu pot generar patologies musculars o bé òssies. Encara que, per ser curiosos, una dosi considerable d'entrenament també pot dur l'infant cap al virtuosisme tècnic, i aquest camí –com hem dit abans– no és tingut en compte. Podem veure com aquesta associació és esbiaixada.

Malgrat tot això, aquest és un argument (la pràctica exclusivament motivada per l'afany de victòria) que no es deixa de fer servir, una i altra vegada. Hi ha motius més enllà de la competició que porten als esportistes a dominar habilitats tècniques en edats infantils i juvenils. Els infants que els agrada fer esports poden passar-se hores i hores, i la seva vivència no es centra en l'especialització precoç sinó, potser, el plaer de jugar que va acompanyant inevitablement de la millora tècnica. A més a més, ja hem dit que el mestratge d'una habilitat necessita de la pràctica freqüent i no ocasional. Per tant, cal que l'entrenament sigui sistemàtic i ben organitzat. A partir d'aquí, el propi plaer del domini d'unes habilitats tècniques determinades pot ser un element suficient per ordenar un entrenament sistemàtic, i no tenir com a única motivació la victòria.

Pensem, per exemple, en el cas dels joves taekwondistes que fan competició un cop cada dos o tres mesos, i no de manera ordinària cada setmana, com passa en la majoria d'esports d'equip. Aquests joves taekwondistes no tenen la referència d'una competició setmanal, com passa als infants a partir de 6, 7 o 8 anys en el minibàsquet, en el futbol 7 (adaptació del futbol 11), en el futbol sala, en el minihandbol, en el minivoleibol, i en tants d'altres esports. Aquests joves que practiquen arts marcial es estan més a la vora de practicar pel gust de dominar una sèrie d'habilitats tècniques, que no tant pel pes que pugui arribar a tenir la competició, la qual pràcticament no tasten més que quatre, cinc o sis cops a l'any. A banda, és clar, de les competicions internes del gimnàs, dins dels propis entrenaments.

Havent estudiat aquesta idea de l'especialització precoç, i un cop hem comprovat com la norma general és la pràctica de 2 hores setmanals en molts infants, així com en d'altres casos pràcticament no es competeix més que quatre o cinc vegades cada any, no es pot mantenir la imatge que en l'esport infantil i juvenil s'estén pertot l'especialització precoç o el sobre entrenament. Resulta poc raonable que es segueixin atenent segons quines veus d'alarma, donant crèdit a aquest tipus d'idees apocalíptiques. Tanmateix, podem trobar algunes ocasions en les quals els infants no tenen temps suficient per trobar-se amb els amics o fer els deures, que l'activitat esportiva els absorbeix i que, fins i tot, pot arribar a provocar lesions d'importància. Un dels exemples d'això seria quan un jugador de 7, 8 o 9 anys és fitxat per un club que està lluny del seu domicili, hi ha de fer una o dues hores de trajecte en cotxe cada cop que entrena. Ara bé, aquesta no és la tònica general dels joves esportistes. Tenen temps per sortir amb els amics, estudiar, jugar a videojocs, etc. Aleshores... quina funció té difondre aquesta imatge de l'esport infantil i juvenil com farcit de perills i riscos? Quins són els motius per fonamentat aquesta visió esbiaixada de l'esport infantil?

La visió que les joves promeses han de triar entre vida social (fer amics, sortir de festa, anar al cinema) i excel·lir en l'esport (laurar-se un possible futur com professional de l'esport) ens resulta tramposa. Per les persones que han practicat durant anys esports d'equip, i segurament també per altres modalitats esportives, “un gruix important de les amistats més íntimes sorgeixen d'aquest companys o companyes d'equip”³³. Estem totalment d'acord amb aquesta afirmació, que correspon també a la pròpia experiència de l'autor de la tesi en el món del bàsquet.

D'entrada, aquesta visió esbiaixada funciona com a campanya publicitària per tal de vendre un cert producte: el que hem anomenat l'esport educatiu. Sense estendre la por entre els adults desinformats

³³ Segons l'experiència de Daniel Suárez Cambra i compartit amb l'autor de la tesi en una conversa personal el 13 d'octubre de 2020.

sobre la realitat esportiva més comuna, els defensors de l'esport educatiu no podrien arrossegar el favor de tots els que es pensen que les veus d'alerta estan sobradament justificades. Per tant, un primer element que apuntala una visió distorsionada de l'especialització precoç i el sobre entrenament és la pròpia supervivència del moviment de l'esport educatiu. Sense una suficient sensació de pànic moral, és probable que la defensa de la visió pròpia de l'esport educatiu perdessin alguns dels seus seguidors. L'aval públic dels plantejaments de l'esport educatiu fluctuen en funció si la situació de l'esport infantil i juvenil es considera més o menys catastròfica.

Si la situació no és tant crítica com es dibuixa en l'horitzó, aleshores no cal prendre una posició tant obertament hostil cap a la competició infantil. S'ha d'anar amb molt de compte que no hi hagi segons quins excessos. En aquestes circumstàncies, el temps d'entrenament dedicat a l'especialització tècnica podria arribar a considerar-se, en termes generals, com rigorós aprenentatge tècnic. I la creença de l'existència inequívoca d'importants riscos de sobre entrenament passaria a ser la raonable i necessària dedicació per aconseguir segons quins resultats. Per tant, podríem consagrar-nos a aquella visió fecunda que ja hem vist i que proposava l'especialització com la coronació de l'educació (Mialaret, 1979a: 83).

Un altre element sobre el qual en ocasions es fa èmfasi és que el procés d'entrenament que sobrepassa certs nivells d'exigència planteja una situació en la qual, pel que sembla, no hi ha marxa enrere: “Si uno se entrena demasiado joven y demasiado duro, a pesar de todo lo que pueda hacer después, no hay vuelta atrás posible” (Personne, 2005: 61). Aquesta afirmació, sense un raonament que l'acompanyi i la justifiqui, resulta senzillament un crit d'alarma o, fins i tot un punt més enllà: un alarmisme injustificat. Si bé és cert que poden haver programes d'entrenament que portin als joves atletes a un nivell de cansament que produeixi un problema en la seva salut, present o futura, això no és el més freqüent en l'esport infantil. Hem de pensar si ens estem referint a situacions que sovint identifiquem amb països de l'òrbita comunista. Sabem que en aquests règims polítics es plantegen programes de tecnificació esportiva en els que esport i nacionalisme estan estretament lligats. L'honor de la victòria de l'esportista patri vigoritza la salut i popularitat del govern de torn. I això no treu que una mateixa barreja d'interessos polítics i esportius es doni en règims capitalistes.

Paga la pena dir, per completar la panoràmica que estem fent, que aquesta crítica a l'entrenament intensiu també ha tingut un particular biaix: l'ideològic. Tot sovint els països occidentals han criticat que els països comunistes hagin plantejat règims d'entrenament espartans, quan de fet aquests mateixos països capitalistes han promogut condicions d'entrenament equiparables als veïns (i enemics ideològics) comunistes. Hi ha hagut hipocresia en el discurs de crítica a l'esport comunista, ja que els excessos s'han produït –per dir-ho amb una referència històrica que avui ja ha quedat una mica desfasada– als dos costats del Teló d'Acer. Per tant, quan hi ha hagut excessos i desviacions d'allò que hauria de ser un règim d'entrenament saludable, podem situar-los tant en el bàndol comunista com en el capitalista.

La realitat pròpia de l'esport infantil i juvenil dista molt de seguir el contorn que marca l'esport educatiu. La majoria de practicants que puguem imaginar resten aliens als riscos imaginaris d'una plaga d'especialització precoç. Això no treu, però, que hàgim d'estar preparats per detectar aquells casos en que en l'esport infantil i juvenil es cometen excessos, més quan alguns d'aquests excessos poden considerar-se imperdonables. Aquest alarmisme pregonat des de les esferes de l'esport educatiu recorda a algunes situacions que varen passar les dones que volien fer esport i volien participar als Jocs Olímpics:

“En las Olimpiadas de Ámsterdam (1928), el COI se vio obligado a dar entrada al atletismo femenino en cien metros lisos, saltos de alturas y ochocientos metros. En esta última prueba, varias atletas cayeron exhaustas al llegar a la meta, lo que vino de perillas al COI para eliminar dicha prueba del programa olímpico alegando informes médicos que aseguraban que las carreras de más de doscientos metros provocaban en las mujeres un «envejecimiento prematuro

irreversible». El resultado fue que la prueba de los ochocientos metros femeninos tardó treinta y dos años en volver a celebrarse.” (Corriente i Montero, 2011: 126)

Dir avui que hi ha pràctiques esportives que lesionen de manera massiva als infants i joves no pot ser acceptat sense una revisió de les condicions de pràctica, sense un estudi detallat i sistemàtic. D'altra manera podem caure de nou en prejudicis com els que manegaven els dirigents del COI a la primera meitat del segle XX. Per tant, considerem que els resultats fatídics que en ocasions se li atribueixen a certa pràctica esportiva amb infants poden resultar, en ocasions, una exageració.

Un altre cas amb infants sobre el qual podem reflexionar, com ho hem fet abans referint-nos al temps d'assaig diari dels joves músics, són els concursos infantils de bellesa. Aquests concursos són molt populars als EUA, i generen escenaris que poden resultar considerablement més grotescos que les condicions de pràctica esportiva per a infants: “A muchos padres involucrados en estos concursos no parece preocuparles las posibles consecuencias negativas de vestir a sus hijas de forma provocativa, poniéndoles fundas en los dientes o pestañas postizas y haciendo que actúen en público de un modo que insinúa una sexualidad que supera con mucho su edad” (Giroux, 2003: 57). Estant d'acord amb el posicionament de Giroux, ens adonem que la seva crítica a l'especialització en aquest àmbit no és una exageració.

9.4 Esport i treball

A més a més del que hem comentat a l'anterior apartat, contra l'especialització tècnica dels esportistes infantils també podem trobar-nos arguments del tipus que els jugadors joves no han de prendre's l'esport com un treball, com una feina, com una ocupació seriosa. Això lliga, tanmateix, amb la imposició que l'esport ha de resultar inevitablement divertit pels infants i joves, pedra filosofal de l'esport educatiu (i de la moda de la nova educació). Diversió, especialització i treball, encara que els hàgim tractat per separat quan hem parlat de les idees anticompetitives en l'esport infantil, són aspectes que tenen un estret lligam entre ells. Per tant, hem de fer un exercici de tendir ponts conceptuals entre uns i altres elements per tal de posar en evidència la vinculació que tenen.

Un primer element que cal tenir present és que la construcció de la imatge del cos humà ha sofert diferents influències, transformacions. Ens apunta José Ortega y Gasset: “Para facilitar el escamoteo de nuestra corporeidad, se la tapó. El hombre del siglo XVIII se cubre hasta el cabello con una peluca. El hombre-cuerpo quedó reducido a una carita que emerge de las chorreras y unas manecitas brotando de puños de encaje, algo angelical” (a Volpicelli, 1967: 20). La dimensió del cos humà va quedar relegada i no va aparèixer de nou, de manera evident, fins els temps de la Revolució Industrial i el naixement de l'esport modern. En aquesta època es recupera la centralitat del cos humà, que passa a ser vist com a màquina. En tant que màquina, es poden plantejar com a pilar la mesura de les marques individuals i el registre dels rècords.

La crítica a l'esport per les seves similituds amb l'organització industrial és un altre element corrent en les crítiques pròpies de l'esport com a treball: “la competición deportiva, con su culto, sus reglas, sus entrenamientos, sus espectáculos y récords, repite los mismos esquemas de la organización industrial, sea por su tecnicismo, sea por su división del trabajo y la colaboración de sus equipos” (Volpicelli, 1967: 31). Ara bé, veiem com de nou s'obvia el profit o l'avantatge que es pot treure d'una mesura d'aquest tipus, és a dir, de seguir un tipus d'organització industrial dins l'esport. A més a més, dóna la impressió que l'extensió de l'organització industrial sigui un problema, qualsevol que sigui l'aplicació pràctica. I el problema, com van veure Marx i Engels, no és l'industrialisme com a tal, que certament podia ajudar al desenvolupament econòmic i material de la Humanitat. El problema, en tot cas, és com es conforma un industrialisme d'acord als interessos capitalistes, els quals beneficien als empresaris i escanyen als proletaris.

Com en d'altres àmbits, la construcció d'una realitat social determinada no pot censurar-se o alabar-

se segons sigui la idea de la qual parteix aquella pràctica. La teoria, ja que condiona la pràctica que després esdevé, pot donar resultats diferents en funció de com s'apliqui. Això ens porta a debatre la qüestió de la diferència entre mètode i procediment, termes que en ocasions es confonen: “Reina una gran confusión al definir los términos utilizados en el terrenos de las ciencias de la educación, lo que da lugar a numerosas discusiones estériles. Se considera como método lo que es sólo un procedimiento” (Mialaret, 1979a: 9). Si seguim aquest raonament de Mialaret, ens trobem davant d'una de les qüestions que porten a equívocs. La construcció d'una pràctica esportiva infantil pot esdevenir fruit del disseny i aplicació d'un determinat mètode de treball, o simplement de seguir un procediment buit de contingut, buit de reflexió. La diferència entre un mètode i un procediment, no obstant, és enorme, i anem a explicitar-la una mica més a continuació.

El mètode és un sistema organitzat i raonat, mentre que el procediment és senzillament un guió dels passos a seguir. El mètode és reflexiu i té una base teòrica (sigui més pobre, o bé més rica), mentre que el procediment és reproductiu. L'ajustament del mètode variarà segons les condicions de la pràctica i el que la persona considera més oportú a cada moment, mentre que el procediment serà més o menys ajustat en funció de que es segueixi fil per randa cadascun dels passos a donar, sense desviar-se ni un centímetre. Per tant, l'aplicació del procediment només garanteix seguir els passos, seguir un ordre, i suposa una activitat amb un grau baix de reflexió i de judici. Un procediment es pot complir fàcilment la majoria de les vegades. En canvi, una metodologia només es desenvolupa i es domina si s'aconsegueix posar en joc diferents elements, tant a nivell teòric com pràctic. La metodologia no és mecànica, sinó que s'ha d'ajustar progressivament sense seguir una recepta tancada.

Feta aquesta distinció entre mètode i procediment, podem apuntar la crítica al fet que l'organització industrial es reproduïx en segons quins casos en l'esport, no sempre implica un mateix tipus d'aplicació pràctica. De fet, a la llum de la distinció que hem fet podem veure que pot esdevenir un resultat diferent si es planteja com a mètode, o bé com a procediment. El grau de reflexió serà, com hem dit, clarament diferent. A més a més, també convé que distingim entre diferents tipus de mètodes i de procediments. Hem de tenir clar que no tot mètode permet obtenir els mateixos resultats, sinó que els resultats seran diferents segons el mètode i la seva aplicació. El mateix podem dir dels diferents tipus de procediments i els resultats que poden generar.

L'espera a entrar en el món del treball per part dels infants fins que no arriben als 16 anys suposa una barrera no només legal, sinó també ideològica. Amb l'entrada en vigor de la LOGSE l'any 1990 es va portar l'edat mínima per tenir un contracte de treball dels 14 als 16 anys, i ja farà aviat tres dècades que aquesta és la realitat social acceptada i legalitzada. Ara bé, pot ser que el món laboral no hagi d'esperar per tots i cadascun dels joves necessàriament fins els 16 anys, i puguin haver moments en els quals els adolescents entrin en contacte amb la realitat del món del treball, que és al cap i a la fi la realitat del món adult:

“si los alumnos pudieran comprobar desde el comienzo la incidencia de su educación en la sociedad en que viven mediante el trabajo, alternando así educación y trabajo, o mejor dicho, educándose a través del trabajo, las posibilidades de formación de esos alumnos se verían considerablemente ampliadas, al mismo tiempo que esa actitud tendría repercusiones revolucionarias de amplio alcance.” (Díaz i García, 1979: 77)

Entenem que els comentaris d'aquests dos autors van en la línia de no establir una prohibició del treball en l'etapa infantil. Dit això, la idea no és donar als infants o als joves una tasca productiva, sinó que l'activitat que emprenguin pugui ser formativa per a ells i elles. La idea de l'educació a través del treball sembla una possibilitat interessant, des del moment en que la persona que estudia està aprenent a treballar l'estudi, és a dir, a treballar-se a si mateixa en l'aprenentatge de coneixements i habilitats. El conreu de la intel·ligència no distingeix el fet si parlem d'entrenar-nos en l'estudi o en l'àmbit laboral. Si en l'escola la feina és la construcció de la persona, l'educació a través del treball no es distingeix tant del treball escolar. La diferència, en tot cas, és que l'activitat és diferent, no que en

una activitat es treballi i en l'altra no. La tasca canvia, però parlem en tots dos casos d'aprenentatge.

Podem dir que hom treballa, de fet, fent qualsevol activitat. Hi ha un treball en el sentit d'esforç, de dedicació, de reflexió. A aquestes alçades, una de les consideracions necessàries és comentar la freqüent oposició entre joc i treball. Aquesta oposició pot prendre's d'una manera rígida, com si el joc fos patrimoni dels infants i el treball dels adults. Ara bé, sabem que els adults, com els infants, també juguen. Winnicott assenyala que el joc infantil acaba reflectint-se després en la creativitat adulta. Volem afegir com a complement a aquesta idea el que mateix autor comenta en un altra passatge de la seva obra: “La creatividad es, pues, la conservación durante toda la vida de algo que en rigor pertenece a la experiencia infantil: la capacidad de crear el mundo” (1994: 49).

El treball no és una experiència exclusiva dels adults. Els infants, tot i jugar, no són aliens al treball. A fi de comptes, veuen els seus pares treballant i van assumint, a mesura que avancen en la seva escolaritat, que a cada nou curs hi haurà més feina per preparar els exàmens, per fer treballs o per presentar els deures. Mica en mica aniran entrant en la lògica pròpia del món adult, una lògica on el joc segueix estant present, encara que el món laboral també tindrà una forta presència. En el millor dels casos, en les circumstàncies més feliçment fixades, els infants i els joves podran veure als seus pares gaudint de la seva feina, o bé els podran sentir parlar de la passió amb la que treballen, o com el treballar és un joc per a ells.

Ara bé, des del punt de vista pròpiament marxista no podrem fer aquesta mateixa valoració. Segons Rigauer, en el món de l'esport estem entrenant aquelles habilitats i destreses que se'ns demanaran en el món laboral (1981: 100). Per tant, si seguim aquest raonament podem entendre com Rigauer ens planteja com l'esport pot ser un element més de l'alienació de la persona. L'esport, per tant, construeix una dimensió coherent amb el capitalisme, i per tant orientada a un determinat grau d'alienació.

9.5 Quan l'atenció a la diversitat arriba a l'esport infantil

El llenguatge propi de l'atenció a la diversitat, o bé el llenguatge de l'educació inclusiva, s'ha instal·lat les darreres dècades en les nostres societats. Ho va fer progressivament en l'educació escolar. La diversitat ha estat un discurs el qual ha modificat la concepció pròpia de l'educació. La idea que els alumnes han d'esforçar-se per aconseguir segons quins nivells d'assoliment acadèmic s'ha anat substituint, progressivament, per la idea que el currículum s'ha d'adaptar als alumnes, enlloc que els alumnes aprenguin el gruix del que recull el currículum. Això que diem continua l'argument que ja havíem presentar: els infants i joves s'han d'adaptar al món, i no el món a ells. Quan s'adapta el món als infants i joves, la norma es modifica i passa ser no aprendre tot el currículum, i aleshores el currículum s'adapta a l'alumne/a en funció del que s'ha anomenat “ritme d'aprenentatge”. Aquesta idea d'adaptació (en una primera onada com atenció a la diversitat, després i ja més recentment com educació inclusiva) ha anat sepultant el principi de meritocràcia que alguns autors, com ara Luri (2012) o Royo (2016), pretenen recuperar per la causa pedagògica.

El que podem concloure respecte aquest discurs d'inclusió i/o diversitat és que, en l'entorn escolar, la preferència envers l'atenció a la diversitat o l'educació inclusiva ha passat pel davant d'altres possibles aspectes a ressaltar, com l'excel·lència acadèmica. Les reunions dels equips docents fa temps que s'enfoquen a parlar constantment de la mediocritat acadèmica, dels alumnes que distorsionen la dinàmica de classe, dels que necessiten passar a formar part dels grups adaptats (també s'anomenen com grups de diversitat en segons quins centres) o bé convé que tornin al grup ordinari. Deixant de costat tots aquells alumnes amb interès per aprendre i que tenen un bon rendiment escolar, el debat pedagògic es limita a passar l'alumnat d'un cistell a l'altre.

Pensem que l'atenció a les necessitats educatives especials està col·lapsant el sistema escolar, fent-lo immune a les reflexions al respecte de les necessitats educatives ordinàries. O per dir-ho d'una altra manera: l'atenció fixada en aquells que pensem que necessiten un tracte diferenciat ha portat que, amb

el pas del temps, cada cop siguin més el que no s'ajustin a la norma, i per tant siguin candidats a seguir itineraris formatius personalitzats. En aquesta maniobra, i malgrat l'administració acadèmica assegurí que la adaptació curricular particular no impedirà que un alumne completi l'educació obligatòria, la realitat tot sovint és que si arriba a completar-la serà amb un dèficit de coneixements que només quedarà amagat en el paper. Gràcies a les populars adaptacions curriculars, també coneguts com PI (Programació Individualitzada), en línies generals es planteja que l'alumne de secundària pugui acabar l'ESO sense acostar-se ni de bon tros al nivell de competències que se li demanaria a qualsevol altre alumne del centre sense PI.

L'exemple del menú i la carta en el restaurant serveix per il·lustrar el que provoca l'adaptació curricular massiva als centres educatius de secundària a Catalunya. Mentre els que treballen a la cuina d'un restaurant preparen menjar per a moltes persones en els dies feiners i ho fan seguint un llistat limitat de plats, de manera anàloga els professors preparem una programació per a tothom. Mai és fàcil pensar en adaptacions personalitzades, a la carta, més que res pel fet que fer ajustos per diferents alumnes suposa un volum important de temps i recursos. Segurament que algun alumne voldria fer una activitat molt determinada, no inclosa en la programació. Ara bé, quan programem, els professors pensem pel gruix de l'alumnat. O almenys ho fèiem així fins ara.

Si la cuina d'un restaurant no pot suportar donar de menjar un dia feiner a desenes –o fins i tot centenars– de persones amb una carta extensíssima, en un centre educatiu el professorat –com també d'altres recursos– no són capaços de suportar segons quina oferta curricular personalitzada. Si els alumnes amb PI són una minoria d'un o dos alumnes per cada classe, aquesta manera de treball és assumible. Si en canvi la població amb PI passa a ser un terç o més de cada grup classe, això passa a ser difícilment manejable, més tenint en compte que un professor de secundària pot arribar a tenir fins a 250 alumnes, com és el cas de l'assignatura d'Educació Física³⁴. La carta en un dia feiner en un bar o restaurant és tant catastròfica com l'adaptació curricular a dojo en els centres educatius.

L'exigència institucional, no obstant, va en la línia de donar de menjar cada dia segons la carta, i no segons un menú. Així ho estableix la normativa educativa, com ara el recent decret d'escola inclusiva, concretament el Decret 150/2017 de la Generalitat de Catalunya (GENCAT, 2017). I paga la pena fer notar que aquest discurs d'adaptació progressiva a cada situació individual ha anat arribant a l'esport, després d'haver colonitzat el pensament escolar:

“Cuando un entrenador aplica una enseñanza masiva, está planteando los mismos objetivos, programas y situaciones de fuerza para todos los niños y jóvenes y, ésto deben lograr las mismas a través de ritmos similares.

Actualmente, lo aconsejable es llevar a cabo una diversificación de los niveles de enseñanza deportiva, acorde con las características individuales de los niños y jóvenes, en base a la adecuación de objetivos, programas, tareas a realizar, esfuerzos, ritmo, etc., llevando a cabo una enseñanza lo más individualizada posible.” (Gallardo i Mendoza, 2008: 15-16)

Individualitzar l'ensenyament s'ha convertit en un dels mantres més repetits de la pedagogia actual. En fer-ho, podem dir que s'ha perdut en certa mesura la dimensió republicana de l'educació (Luri, 2012), la dimensió segons la qual els joves d'una nació o Estat accedeixen a uns coneixements que els igualen, malgrat les diferències socials i econòmiques entre les seves famílies. Quan ja no tothom pot aprendre el mateix a l'escola primària o a l'institut, no es pot promoure un ensenyament universal i s'estableix un currículum pels que avancen al ritme establert, i un currículum més pobre, més raquític per tots aquells que van quedant per darrera.

La diversitat té, a més a més, una dimensió fictícia. Aquesta dimensió respon a la confluència entre

³⁴ A raó de 18-19 hores setmanals de docència per un professor amb jornada completa, correspon a atendre 9 grups-classe. Si cada grup classe té de l'ordre de 25-30 alumnes, estem parlant d'una forquilla entre 225 i 270 alumnes per aquesta matèria de dues hores setmanals.

la diversitat racial, sexual o religiosa i allò que s'ha vingut a considerar políticament correcte. Veiem aquesta circumstància ben apuntada el següent fragment: “la diversidad como coartada benéfica, una orquesta de jazz fusión donde hay un africano tocando un instrumento étnico, sirve de pantalla para ocultar la diferencia que el capitalismo realmente produce, la diversidad como desigualdad entre quien se ve obligado a emigrar y quien no” (Bernabé, 2018: 148). La diversitat com a centre d'atenció sobre l'àmbit social i polític amaga la desigualtat, és a dir, les diferències de classe en el sentit marxista del terme. Hi ha diferents elements que configuren aquest oblit de les diferències de classe.

La diversitat és sense cap mena de dubte un dels punts més rellevants de les polítiques educatives contemporànies. Sota l'aparença d'un interès benintencionat per aquella persona que és diferent s'amaga una mirada bàsicament caritativa, benèfica. La caritat cristiana no està clar que serveixi per canviar la societat: potser senzillament serveix per posar-hi pedaços. En aquest sentit convé recordar a Marx a la tesi XI de les seves *Tesis sobre Feuerbach*: “Los filósofos no han hecho sino interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo” (a Lefebvre, 1971: 47). La diversitat expulsa la política de l'educació pública, i acabarà fent el mateix en l'esport. El conflicte i el desacord, dimensions pròpies de la política (Rancièrre, 1996), queden oblidades en el mapa de l'educació inclusiva, o bé de l'esport inclusiu. L'esport inclusiu seria una altra denominació amb el qual podem referir-nos a l'esport educatiu al qual ens hem referit en les pàgines anteriors, i que conforma un sector de l'esport infantil i juvenil en pugna amb d'altres sectors.

Ser sensible amb la diversitat implica, tanmateix, desconfiar obertament de la competició. Pensem que en l'actual estat de les coses, promoure la diversitat i promoure la competició són projectes antagònics. Per tant, la política queda denigrada i expulsada d'aquest àmbit escolar, i també de l'àmbit de l'esport infantil, en la mesura que el respecte a la diversitat és la nova norma d'or. Aquesta dimensió moral del respecte i defensa de la diversitat podria arribar a ser un aspecte més a contemplar dins de l'esport educatiu, i un aspecte més a tenir en compte dins d'una possibilitat entrevista en la següent cita:

“Según estos autores [Durand, Barbreau y Durand, 1985], los actos deportivos pueden ser juzgados desde distintos puntos de vista correspondientes a actitudes morales diferentes: el resultado, que caracteriza una actitud realista; la conformidad con el reglamento y el hecho de ser o no reprendido por el árbitro, que corresponden a dos formas de legalismo, y la intención y el carácter de «juego limpio» que puede tener el acto, que corresponden a actitudes «morales» propiamente dichas.” (Durand, 1988: 99)

No obstant això, la idea que puguin contemplar-se aquestes diferents actituds morals no indica que sempre s'operi d'aquesta manera. De fet, posem la mà al foc que l'actitud moral a la qual es redueix la importància del joc i de l'esport infantil s'adreça a certes nocions vagues i equívokes, com ara aquest “joc net”, o bé la noció abans mencionada de la diversitat, que té molt bona premsa també en l'àmbit esportiu, com ara en l'escolar. Aquestes idees (esport educatiu, esport inclusiu, promoció de la diversitat) monopolitzen el capital formatiu que li podem atribuir a l'esport, deixant de costat altres dimensions clau com el conflicte (i la dimensió política associada) o bé la competició (com a realització de la tasca i reconeixement del producte).

Una concepció de l'esport infantil i juvenil que no es composi també a través d'element competitiu resulta, al nostre entendre, una visió tergiversada de l'experiència esportiva. També Arnold feia una reflexió anàloga, tal com vam veure (Arnold, 1997). És a partir d'aquesta reflexió que pensem que es planteja l'enfrontament, en el pla ideològic, entre una visió d'esport infantil i juvenil amb els trets propis de l'esport educatiu, i una altra visió que contempla els trets propis de la competició i els integra en el marc de la proposta formativa.

10 Educació en valors com a pilar fonamental de l'esport educatiu

10.1 Aspectes generals

En les últimes dècades podem veure com es desenvolupa i es consolida una corrent d'educació en valors a través de l'esport (González Lozano, 2001; Muñoz Ramírez, 2004; Jiménez Martín, 2008; Orlick, 2011; Arranz, 2012; Lamoneda, 2015). Aquesta corrent foragita la política, com acabem d'assenyalar, de l'espai infantil i juvenil. Promoure l'educació en valors a través de l'esport és una mesura anàloga, al nostre entendre, a promoure la diversitat en l'àmbit escolar. De fet, podem dir que la diversitat estaria entre els valors *top* que formen part de l'educació en valors, bé sigui a l'educació escolar o bé sigui a l'esport. Com hem vist en l'apartat 9.4 que acabem de tancar, la diversitat estarà alineada al costat de l'esport educatiu, de l'esport inclusiu, del discurs políticament correcte de dir no a l'exclusió.

Aquest discurs de no a l'exclusió té una forma particular en la nostra època, una forma que podem palesar en el següent fragment: “En la posmodernidad de fin de siglo en España, el Estado no está en construcción sino en descomposición. La discriminación, usada como tabú, no como concepto de definir y precisar, ha quedado desactivada retóricamente, por lo que no es admisible selección alguna ni siquiera por el esfuerzo, el talento o la capacidad, innecesaria en un Estado en descomposición para el que el sistema público de educación no desempeña función formativa sino meramente policial” (Sánchez Tortosa, 2019: 283-284). Per tant, la no exclusió és entesa com no discriminació... i així tots som iguals, sense reconèixer aquestes diferències que anomena aquest autor, diferències en l'esforç, en el talent o en la capacitat. Això és demolidor per qualsevol societat que operi d'aquesta manera.

La pedagogia s'entén avui de manera deslligada a la política i, per tant, oblida la valuosa dimensió republicana de l'educació –reivindicada darrerament, amb entusiasme, per Luri (2012)– en la qual la construcció del futur ciutadà en l'alumne escolar és un dels pilars del projecte formatiu de qualsevol sistema educatiu que es vulgui consolidar. Recorda, en certa mesura, a l'abast del projecte de la paidèia grega.

Aquesta dimensió política oblidada en l'escola actual es constata, entre d'altres senyals evidents, en la facilitat amb la qual es deslliga el discurs teòric de l'educació en valors respecte la pràctica educativa. Enlloc de fixar-nos en la metodologia d'entrenament i en les conseqüències d'una determinada manera de plantejar l'entrenament, el discurs de l'educació en valors es fixa, en ocasions, en la forma d'un bronzit conceptual pobrament articulat. Al costat d'aquest bronzit, no es dóna prou rellevància a la dimensió metodològica que regula l'entrenador: “Los valores auténticamente ciertos en el deporte, tales como la autoridad, el deportivismo, el desarrollo de la personalidad, la educación cívica, el reajuste emocional, las costumbres de higiene y las aptitudes, dependen casi totalmente de la actitud y métodos del preparador” (Dean, 1985: 35). Si enlloc de centrar l'educació en valors en repassar un llistat de qualitats personals bondadoses ens enfoquessim a mirar amb atenció en *savoir faire* de l'entrenador, potser ens podríem adonar que els valors educatius, encara que s'atribueixen de manera exògena, tenen un altre tipus de naturalesa que li és pròpia:

“Los valores educativos del deporte no son aquellos que de manera habitual se les atribuyen de forma exógena: salud, compañerismo, respeto de las normas..., sino, esos otros que de forma endógena se van configurando en el individuo gracias a las condiciones en las que practicó esa, cual fuere, especialidad deportiva.

Debemos no adjudicar ciertos valores educativos a tal deporte, y tales otros a aquel otro; este o aquel deporte será más o menos educativo, no por su riqueza en gestos técnicos, no por su profusión táctica, sino, por cómo ese entrenador articula las condiciones en las que el deportista aprende esa especialidad, y en qué situaciones se desarrolla su competición.” (Seirul-lo, 1995: 64)

L'entrenador proposa un pla de treball, i partir d'aquest pla s'estableix el que podem anomenar com marc o enquadrament de treball. L'enquadrament permet fixar una sèrie d'invariables, és a dir, unes

constants segons les quals l'entrenador articula el seu treball. La feina que proposa fer als jugadors té diferents característiques, varia en funció de cada entrenament, encara que podem veure que es repeteixen aquestes constants. L'habilitat per proposar un entorn per jugar i mantenir aquestes constants (l'enquadrament), així com la manera de combinar els aspectes tècnics, tàctics, estratègics i físics del joc, constitueixen allò que al cap i a la fi formarà als jugadors d'una determinada manera. Quan enlloc de mirar l'enquadrament i la metodologia de l'entrenador ens centrem en *els valors educatius atribuïts de manera exògena* –tal com entenem que es refereix als valors o l'educació en valors Paco Seirul·lo (1995: 64)–, aleshores es desfà la possibilitat de veure la importància cabdal de l'entrenador en el procés d'entrenament i formació dels jugadors.

En oblidar-nos de la rellevància de l'entrenador i centrar la importància en aquest discurs teòric superposat al joc, com un afegit a la pràctica motriu, el que generem no és tan sols una devaluació continuada de la figura de l'entrenador, sinó també la davallada constants de la importància dels aspectes tècnics. Quan l'aprenentatge tècnic ja no és el centre de l'aprenentatge esportiu, sinó que aquesta centralitat l'ocupa determinada idea d'aprenentatge moral a la qual ens hem referit com educació en valors, el que tenim davant és un “com si” es practica esport. Com exemple d'aquest “com si” presentem, a continuació, la posició pacifista en l'esport.

10.2 La posició pacifista en l'esport i la transformació del món

Hem vist com la competició, en general, no té una bona consideració a nivell moral en l'àmbit propi de l'esport infantil i juvenil, i molt en particular en l'anomenat esport educatiu. Si bé és veritat que hi ha reductes favorables a la competició (Arumí, 2007; Torres i Hager, 2008; Valenciano, 2016a, 2016b), existeix una tendència considerable a desmerèixer el que pugui aportar la competició en el desenvolupament dels jugadors. Una mostra més d'aquesta to negatiu que s'associa a la competició la tenim en el següent fragment, en el qual es descriu la posició pacifista en l'esport: “The pacifist seeks to ‘return’ to a more innocent meaning of ‘play’, ‘sport’, ‘games’, and to develop and institute games as harmless, non-competitive fun”³⁵ (Skillen, 1998: 173). Aquesta posició pacifista està arrelada en una cultura anticompetitiva que, al mateix temps, es pot associar a l'alternativa dels jocs cooperatius, tal com hem vist al referir-nos a l'obra de Terry Orlick (1976, 2002, 2011).

Podem afegir a allò que ja hem dit que no podem pensar els jocs cooperatius com bondadosos i la competició com a niu de maldat: això seria reduir el raonament a la seva mínima expressió. No obstant, aquesta és la imatge que es difon a partir de l'esport educatiu, ben ancorat en els lemes propis de l'educació en valors. Aquesta seria una visió dicotòmica que enfronta el bé amb el mal, i situa allò bondadós i allò malvat de manera fixa. Considerem que no és una visió curosa en l'anàlisi, ja que parteix de prejudicis i d'uns contorns inexactes. Seguint el fil de la importància –no sempre prou tinguda en compte– del paper de l'entrenador, hi haurà propostes de jocs cooperatius que siguin valuoses en el sentit d'afavorir el desenvolupament d'uns grups de jugadors cap a la salut, gràcies a l'enquadrament i la metodologia plantejades pel professional al càrrec. El mateix exactament podem dir d'una proposta de caire competitiu: podrà ser afavoridora del desenvolupament dels jugadors cap a la salut. Ara bé, tant els jocs cooperatius com la competició podran ser també un considerable despropòsit en el cas que l'enquadrament no ofereixi l'ordre, i la metodologia que proposi l'entrenador no porti els jugadors a un emocionar-se amb el joc.

Per tant, hem de tenir clar que no hi ha propostes que d'entrada puguem descartar simplement pel fet de la denominació que es fa servir: jocs cooperatius o competició. Una mostra d'aquesta cautela que convé que mantinguem en tot moment la trobem recollida en el següent fragment: “en una visión situacional y orgánica, el pensamiento exige que abandonemos esta «vanidad», esta pretensión de establecer una jerarquía, una lista de valores que se separan del devenir de la situación. No hay una

³⁵ “El pacifista busca «tornar» a un significat més innocent de «jugar», «esport», «jocs», i desenvolupar i instituir els jocs com una diversió no competitiva i absent de dolor” (traducció pròpia).

jerarquía del bien y del mal que existiría para el hombre de manera separada de la situación” (Benasayag, 2013: 34). No hi ha, segons Miguel Benasayag, un pensador afí a la psicoanàlisi, aquesta possibilitat de fer un llistat fixe i tancat sobre els valors que paguen la pena. Els valors seran o no valuosos en funció de cada situació concreta, de la gènesi de cada moment.

Aquest punt és molt important. El llistat o jerarquia de valors, tot sovint, es considera un paquet fix i establert que no es pot discutir, la bondat del qual està a prova de qualsevol crítica, comentari o anàlisi. L'educació en valors es construeix en base a aquesta idea, i defuig la idea que es pugui promocionar l'emancipació (Brezinka, 2006). Sembla inconcebible poder plantejar que “solidaritat” no sempre ha de ser, necessàriament, un valor que considerar interessant en termes educatius. A banda de preguntar-nos què volem dir exactament per “solidaritat”, un cop ens hem respost haurem de decidir si allò que representa aquell valor ens convé conrear-ho en la pràctica, o bé és una part de les nostres vides que decidim que és millor deixar de banda, de no donar-li la nostra atenció.

L'escriptor i poeta Luis García Montero ens adverteix en el seu llibre *Las palabras rotas* sobre el que pot arribar-li a passar al deteriorament de certes paraules en la nostra societat: “En este mundo que ha dejado de ser una ruina para convertirse en un vertedero, es necesario mirar entre los desperdicios en busca de algunas palabras que propicien nuestro propio reciclaje. Que las maltraten y las desgasten las rutinas del poder no justifica que nos permitamos el lujo torpe de prescindir de ellas. Poco a poco, no como quien espera un milagro o una revolución sino como quien pregunta de un modo más modesto qué hacer, es conveniente empezar por las palabras” (2019: 14-15). I al costat d'aquesta encertada advertència, podem posar algun exemple. Per tal d'aprofundir en aquesta anàlisi filosòfica i lingüística, prendrem allò que planteja Ayn Rand quan parla de la diferència entre altruisme i benvolença:

“¿Cual es el código moral del altruismo? Su principio básico es que el hombre no tiene derecho a existir para su propio beneficio, que servir a los otros es la única justificación de su existencia y que el auto-sacrificio es su deber moral supremo, su virtud y valor. No se debe confundir el altruismo con la bondad, la buena fe o el respeto por los derechos de los otros. Éstos no son fundamentos, sino consecuencias que, de hecho, el altruismo hace imposibles. El fundamento irreductible del altruismo, lo absolutamente básico, es el auto-sacrificio, lo cual significa: la auto-inmolación, la auto-abnegación, la auto-negación, la autodestrucción, y estos significa a su vez: el «yo» como un estándar del mal, el desinterés como un estándar del bien.” (2009: 120-121)

L'altruisme és, segons Rand, nociu per l'individu. Imposa un règim de col·laboració caritativa el qual perjudica l'individu, que es deixa dur per l'obligatorietat d'ajudar per ajustar-se al patró social del que és bo. En canvi, la benvolença parteix d'allò que l'individu considera valuós, i el gest d'ajudar l'altre parteix de la pròpia decisió i els propis valors, no de la sensació d'estar obligat a actuar d'aquella manera. Tenint present la importància de l'escrutini sobre què vol dir 'solidaritat', o bé qualsevol altra expressió propera a l'entorn dels valors i de l'educació en valors, com ara aquesta distinció que Rand planteja entre altruisme i benvolença, cal tenir present que la manera com circula el discurs dels valors pregona la seva inviolabilitat.

Certs valors esdevenen amb el pas del temps patrimoni sagrat de la Humanitat. Encara que cal fer notar que ho arriben a ser, en ocasions, deslligats de la història i els referents de les persones. En perdre la seva connexió amb la Humanitat, esdevenen elements sense lligam emocional amb les persones, etiquetes buides que difícilment ens porten a l'acció. Jacob Moreno, introductor de tècniques dramàtiques en psicoteràpia, recull en el seu concepte de conserva cultural una idea que ens serveix al propòsit del que estem comentant. Podem dir que els valors –i especialment les propostes al voltant de l'educació en valors– poden esdevenir caps buides de significat, només unes etiquetes les quals són ben valorades en certs cercles socials. Tant és així que podem llegir una cita en aquesta línia que plantegem: “Al cap i a la fi quan fem un discurs on apareixen valors és que diem ben poca

cosa” (Arumí, 2015: 48). O bé com apuntava García Montero: en les nostres vides apareixen paraules trencades que cal recuperar.

Els exemples que hem dut de Luís García Montero, d'Ayn Rand, com també el de Jacob Moreno, provenen de diferents tradicions filosòfiques i afinitats polítiques. No obstant, coincideixen en aquest deteriorament de determinades paraules, i assenyalen com es pot arribar a buidar de significat aquestes expressions. Al costat de constatar això, el problema de l'abast de la transformació del món és un assumpte que ha ocupat a infinitat de pensadors. Marx és un d'ells, i ja l'hem al·ludit amb anterioritat en relació a aquest assumpte. La transformació del món quedaria enormement dificultada en la mesura que maneguem categories conceptualment pobres, que han perdut la seva força filosòfica i vital.

En l'òrbita del liberalisme, trobem descrita una disjuntiva entre aprenentatge liberal, per una banda, i modificació del comportament, per una altra: “Según la interpretación de Oakeshott, muchas personas han confundido el aprendizaje liberal con la «modificación del comportamiento», o lo han remplazado por ella: la educación sexual, la educación sobre las drogas, la clarificación de los valores, los estudios sobre la paz, la prevención del suicidio (la «educación para la muerte»), la formación de conciencia y muchas otras cosas que actualmente gozan de fama” (Fuller, 2009: 17). Per tant, la modificació de comportament es situa com un tipus d'aprenentatge antitètic a l'aprenentatge liberal.

La cerca de la veritat a través de la raó és un dels emblemes del liberalisme com a moviment filosòfic, un element que forma part de l'herència il·lustrada d'aquest moviment filosòfic, econòmic i polític. D'acord a aquesta idea liberal i il·lustrada, la modificació del comportament resta lluny d'acostar-se a aquesta dimensió de cerca de la veritat gràcies a l'ús de la raó. Sense passar pel nivell teòric, on la reflexió i l'anàlisi són indispensables, la modificació del comportament s'acosta a la idea de canvi sense contemplar la transformació. Tant les eines pròpies de l'anàlisi marxista com les de l'aprenentatge liberal poden acostar-nos a la transformació del món a la qual es referia Marx, mentre la modificació del comportament no ens proporciona més que un “com si” es transforma el món. De fet, podem dir que en la modificació del comportament es produeix el canvi superficial per no canviar res del que és important, per no canviar els grans temes de fons.

Un exemple de la modificació del comportament en l'esport el trobem en el Juga Verd Play. Segons els seus autors, en aquest enquadrament que proposen “guanyar no és l'objectiu, sinó que a partir d'ara els valors, les conductes i les actituds comptin en el resultat final” (González Arévalo i Alastrué Pozo, 2014, minut 1:45). Veiem que, obviant obertament el nivell teòric –com a proposta s'inspira en els concursos televisius en els quals el públic vota–, el Juga Verd Play anuncia un canvi que pretén esdevenir transformació (encara que no pugui arribar-hi).

En la mesura que es deslliga la pràctica de la teoria, resulta enormement difícil poder arribar a plasmar cap mena de transformació. De fet, la terminologia que es fa servir –valors, conductes, actituds– està completament alineada amb els discursos propis de la modificació del comportament, tal com s'hi refereix Fuller al·ludint a la categorització de Michael Oakeshott. Al costat d'aquesta exemple del Juga Verd Play posarem algun altre, potser més conegut, per acabar d'arrodonir el nostre argument en relació a aquest assumpte. En ocasions sentim a parlar, en l'àmbit escolar com també en d'altres, que cert alumne o certa persona no té prou autoestima. Aquesta expressió, tal i com sovint s'estableix, ens urgeix a prendre mesures i ens duu, gairebé irremeiablement, a receptar un tractament d'ordre moral.

Una altra manera de dir-ho, sense recórrer al llenguatge mèdic, seria dir: realitzar un moviment en favor de la moral, per fer servir una expressió col·loquial i al mateix temps suficientment aclaridora. Dóna la impressió que la persona pugui augmentar la quantitat d'autoestima seguint segons quin procediment. Per tant, canviant algun element de la seva vida pot arribar a acumular un grau major d'autoestima. La idea de fons és que un canvi de comportament en aquella persona pot ajudar-la a

tenir més autoestima, i per tant el podem prendre com un bon exemple de la idea de modificació del comportament que hem criticat.

Ara bé, sense atendre el suficient a aquells elements a partir dels quals pot plantejar-se la transformació, resulta molt improbable poder acostar-s'hi. Canvis que no deixen la suficient empremta no comporten un gir, un canvi de rumb en la història de la persona. Són canvis que no suposen cap transgressió i, per tant, es repeteix la història infantil. Seguint aquesta direcció, de cap de les maneres s'enfila el camí de la transformació. Per tant, podem concloure que la modificació del comportament no transforma veritablement la persona, sinó que afecta tan sols l'escorça. D'aquesta manera, la realitat social es manté d'acord a l'*status quo*, a la posició d'equilibri que afavoreix i manté fix l'ordre establert. Una al·lusió a aquesta dimensió no transgressora, o anti-transgressora, la trobem en el següent comentari d'un reputat publicista:

“En sus *Mitologías*, Roland Barthes ya da muestras a finales de los años cincuenta, en el caso concreto de la religión y de la astrología, de «historias» que intentan ordenar y orientar las ideas y la conducta. Le llama la atención a Barthes, mirando la sección del horóscopo de la revista *Elle*, que ni una sola de las «predicciones» estimulan ni alimentan ninguna transgresión al orden establecido; al contrario, lo confirman. Jamás se habla del salario, por ejemplo, ya que «el salario es lo que es y permite la vida». Entonces, se pregunta Barthes, si no hay compensación onírica en estas históricas, ¿para qué sirven? Para exorcizar lo real, nombrándolo; su función es objetivarlo sin desmitificarlo.” (Roig, 2008: 13)

No tenim una vareta màgica que puguem bellugar i dir: quan la persona fa esport, aleshores assoleix aquest valor, aquest estat personal. Malgrat aquesta consideració, algunes veus apologetiques posen en l'esport gairebé un remei miraculós contra els problemes socials i/o personals: “Sport, we are told by superficial apologists, promotes ‘self-esteem’. But self-esteem is only good if it corresponds to what its objects merits”³⁶ (Skillen, 1998: 180). Per tant, veiem la postura escèptica en la veu d'Anthony Skillen, una postura amb la qual simpatitzem. Aquest autor al·ludeix a la idea del mèrit, el que implica plantejar-nos si allò que s'aconsegueix no és merescut, no és meritat, aleshores potser no ho podem valorar en un sentit complet.

Per nosaltres aquest punt és molt important tenir-lo clar, vincular-nos a aquesta idea: Skillen introdueix la consideració, doncs, que arribats a certs resultats, aquests resultats són valuosos en la mesura que corresponen a un treball previ, a un procés d'elaboració. Segons aquest autor aquest seria l'element que pagaria la pena, mentre que allò no merescut o no meritat, no pagaria la pena. En procés d'elaboració duu a uns resultats excel·lents si durant aquest procés s'ha emprat correctament, fins i tot excel·lentment, una determina metodologia de treball.

10.3 Les concepcions moralista i formalista en la filosofia de l'esport

És important que tinguem present que els criteris per l'educació moral no són necessàriament els mateixos criteris que cal tenir present en l'educació en l'esport. Encara que alguns autors plantegen una correspondència entre certs posicionaments morals i allò que cal perseguir en l'esport, bé podem plantejar que no siguin determinats objectius morals els que fixin l'horitzó de la pràctica esportiva. De fet, podem dir amb Bernard Suits: “In morals obedience to rules make the action right, but in games it makes the action”³⁷ (2005: 46).

Suits planteja un acostament a l'esport i als jocs seguint una aproximació formalista, un ajustament a les normes establertes. Aquesta també pot ser una aproximació al fet moral, encara que Suits

³⁶ “L'esport, tal com ens expliquen els apologetes superficials, promociona l'autoestima. Però l'autoestima només és bona si correspon a allò que el seu objecte mereix” (traducció pròpia).

³⁷ “En la moral, l'obediència a les regles fa que l'acció sigui correcta, però en els jocs [l'obediència a les regles] realitza l'acció” (traducció pròpia).

distingeix entre un propòsit de cercar la bondat en la moral, mentre que en l'esport cal ajustar-se a les normes. Veiem com enfront de la visió formalista alguns altres autors que parteixen d'una concepció moralista (Durán González, 1994; Jiménez Martín, 2008) i l'apliquen a l'esport, trobem d'altres que defineixen un tipus de concepció formalista, ja sigui el propi Suits o bé d'altres: “El deporte en la educación no debe ser concebido como siendo *utilizado* para propósitos morales. En todo caso [debe ser concebido] como una práctica valiosa en la que los principios que la sustentan y las virtudes que son necesarias y que ayudan a caracterizarla tienen, y pueden jugar un papel principal y vital en la emergencia de la persona educada moralmente” (Arnold, 1997: 79). Per tant, l'educació moral en l'esport pot esdevenir fruit de l'ajustament formal al joc i les seves normes. No és un resultat directe d'un aprenentatge moral, sinó un benefici adicional a saber-se conduir de manera ajustada a les normes, fent un bon joc.

El que veiem és que la moralitat pot prendre's com el botí al qual l'idealista o bé el pacifista (Skillen) no volen renunciar de cap de les maneres, i que quan no s'aconsegueix aquest tarannà moral, això podrà marcar el fracàs de l'experiència esportiva a ulls dels moralistes. Ara bé, l'aprenentatge moral també pot prendre's com un benefici afegit, com un resultat no garantit encara que possible de l'experiència esportiva. Aleshores, l'ajustament de l'activitat formativa no es mesura mitjançant un llistó moralista. El llistó es situa en el compliment normatiu formal, i en la mesura en que es compleix amb la normativa, pot esdevenir un joc estèticament bonic i, al mateix temps, moralment virtuós.

Els idealistes, o bé els que prenen postures semblants a la posició pacifista que descriu Skillen, estableixen la *conditio sine qua non* que l'experiència esportiva cal que sigui moralment valuosa. Una altra manera seria dir: moralment significativa. Quan fan això obliden que no podem certificar el resultat de l'experiència que està encara en gestació i que, per tant, l'ensenyança moral quedarà establerta per un cúmul d'elements. No podem donar per fet que l'esport eduqui moralment, doncs l'esport infantil organitzat és una experiència el resultat de la qual resta estretament lligada a tot el que situa l'entrenador sobre la taula, amb una construcció històrica també (Valenciano, 2017a). Ens serveix, en aquest moment, prendre al peu de la lletra la següent consideració:

“el mostrar que la moral es cosa inventada o construida no forma parte de los programas de investigación habituales en el ramo. Nunca faltará, es cierto, un puñado de nietzscheanos y de psicoanalistas que reiteren las viejas sospechas contra la moral, pero lo habitual es que lo haga extramuros del gremio y quizá con desgana y sin mucho convencimiento.” (Valdecantos, 2008: 28)

La constatació que la invenció de l'actual moral de l'esport infantil coincideix amb l'aparició del minibàsquet forma part de la tasca a la qual consagrem aquesta tesi, al costat de la feina també ineludible i apassionant d'interrogar aquesta moral a fons. En interrogar-la, mirament d'escatir tota la sort de detalls de la seva forma i fons. I per complementar les anteriors reflexions radicades en l'àmbit esportiu, posem ara un exemple contigu a l'esport: l'educació escolar. En l'educació escolar, hi ha autors que ens avisen de com ens estem allunyant cada cop més d'aquest respecte formal per les normes:

“Las denuncias de los docentes franceses de primaria han destacado que las modas pedagógicas están haciendo bajar los resultados en sistemas escolares con muy buenas tradiciones. Los testimonios de la secundaria francesa en los barrios difíciles han ilustrado lo que sucede si se aplica la promoción automática sin exigencias; hay que exigir que el alumno se comporte como alumno, que respete las normas del colegio y que estudie.” (Enkvist, 2011: 308-309)

Sense aquest compliment formal d'alguns aspectes de l'activitat, l'experiència que resulta esdevé realment fràgil, caòtica. La reforma educativa, així com la reforma esportiva que podem interpretar en paral·lel als canvis de les regles de joc, tenen en comú que no contrasten de manera sistemàtica si les modificacions normatives han produït o no els resultats esperats. Qualsevol reforma implica

l'esperança d'un canvi de direcció, i al mateix temps no podem arribar a garantir que el canvi de direcció planificat prèviament es doni. Pot ser que el canvi previst no arribi, i enlloc apareguin d'altres canvis que generin resultats inesperats. És davant d'aquest front d'incertesa en els resultats obtinguts que hem de ser cautelosos i no donar per bona qualsevol tipus de mesura normativa pel fet de ser nova. Gregorio Luri ens adverteix sobre els perills d'una determinada concepció d'allò modern, una concepció en la qual allò nou és valuós pel fet de ser nou.

En aquesta concepció, l'herència és oblidada, esborrada. Luri es refereix a allò modern en els següents termes: “Se ha convertido en un valor en sí mismo e incluso en un deber. Hay que innovar porque tenemos el deber de ser innovadores y no perdernos en la carrera hacia el futuro. Hay que innovar porque lo que nos interesa es lo nuevo” (2019: 41). Luri aporta una visió crítica sobre el que implica, el que indica l'ús de la terminologia dels valors en el mercadeig educatiu. L'accent el podem posar en el valor de l'innovació educativa, o atendre algun altre dels valors que tenen més presència en el món educatiu, així com en l'esportiu.

Hem de tenir clar que la pròpia expressió educació en valors és per ella mateixa confusa. Una aportació magistral per escatir aquesta qüestió parteix dels següent caracterització, que es situa entre allò conceptual i allò lingüístic:

“Importa mucho que la preposición «en» [d'educació *en* valors] resulte confusa y hasta enigmática, y que deje sin aclarar qué es lo que propiamente habrá de hacerse en la escuela con los valores *en* los que se educará; la expresión no está inventada para denotar nada, salvo el íntimo regocijo de quien la pronuncia y su convencimiento de estar en la buena senda, así como cierta perezosa y desfalleciente impresión de que los valores constituyen una especie de ambiente o de atmósfera, algo en lo que se está (como las creencias, según Ortega) y que se adquiere por vía principalmente respiratoria.” (Valdecantos, 2014a: 104-105)

El to –en alguns punts ple de sarcasme– de la prosa de Valdecantos serveix per subratllar una de les característiques més notòries de l'educació en valors, que no és altra que aquesta poca claredat sobre què és ben bé allò del que parlem quan parlem d'aquest assumpte. A més a més, la falta de claredat va acompanyada per un altre tret que és convenient ressaltar també, i és una funció de representació. Segons Valdecantos, hi ha una projecció de la imatge que un vol mostrar de si mateix en el moment que es menciona a l'audiència l'estar significat amb l'educació en valors: “De ordinario, quien ha sido educado en valores y se jacta de atenerse a ellos será siempre capaz de enumerar unos pocos, dando por supuesto que la lista podría prolongarse pero, sobre todo, que los expresados son representativos de la totalidad de los poseídos. En este carácter de representación radica, no en vano, algo muy destacable de lo que por valores debe entenderse” (Valdecantos, 2014a: 113).

Per tant, l'educació en valors té la funció de servir com representació, té una funció emissària. I al mateix temps, per poder-hi encabir infinitat de matisos i agradar al màxim a tothom, juga el joc de la poca claredat, és a dir, de la confusió. Quan una persona presenta una idea que no és clara, ens hem d'imaginar què és el que vol dir. Fins que no demanem que ho aclareixi, no podem esbrinar-ho. Per tant, fins que en un determinat moment no ho concreti, i li demanem que posi algun exemple (que és una altra manera de concretar), en aquella definició confusa nosaltres podem afegir els nostres significats propis.

Quan no mirem amb atenció què vol dir l'altra persona, podem arribar a pensar-nos que estem d'acord quan maneguem concepcions molt diferents, fins i tot antagoniques. Com a mostra d'aquesta característica vaguetat i manca de concreció, sovint els valors ni s'especifiquen: “Quien dice o escribe «etcétera» se compromete a abrir esa caja en caso de que se le pida, sacando de ella una buena colección de elementos, y a mantener dentro una reserva importante para ocasiones futuras. En el caso de los valores, la caja está vacía y todos saben que así es, pero, a semejanza del cuento del rey desnudo, se conviene en que está llena y en que ese «etcétera» fraudulentamente usado se emplea

conforme a las más genuinas reglas del uso de la expresión” (Valdecantos, 2014a: 115). Per tant, apareix un acord tàcit entre els que parlen segons l'argot de l'educació en valors que allò del que parlen resulta valuós, i sobretot que la persona que parla de valors va plena de valors. No s'especifiquen quins són, aquests valors, ni quin és el seu significat, però parlar de valors els avala.

Així mateix, volem palesar la proximitat de la idea o concepte d'educació en valors amb un cert marxandatge, amb la construcció d'una marca. Aquesta idea recorre les reflexions del filòsof: “Si un diseñador máximamente perspicaz lograra diseñar un logo en el que la atención a los valores estuviera inequívocamente expresada –y seguro que ya se han dado aportaciones muy valiosas al respecto–, no habría necesidad de nada más para conocer los valores en cuestión, los cuales se reducirían a eso y encontrarían en ello su expresión más madura y completa” (Valdecantos, 2014a: 112). Els valors s'han de mencionar, s'han de defensar oralment, s'han de posar davant dels nassos de la gent. Encara que en la pràctica sigui difícil poder garantir que les persones que defensen l'educació en valors siguin, en la pràctica, persones virtuoses, l'educació en valors segueix tenint un ampli recolzament no només social, sinó també acadèmic.

Davant aquesta caracterització de l'educació en valors en base a una crítica solvent com les que emprenen Gregorio Luri i Antonio Valdecantos, pensem que hem de posar en quarantena les lloances que se li dediquen. Certament l'educació en valors té un seguiment important dins de l'educació actual, i no és menor aquest seguiment en l'àmbit esportiu (González Arévalo i Alastrué Pozo, 2014; Ortega *et al.*, 2012a; Jiménez Martín, 2008; Durán González, 2013). Aquestes lloances s'han de sotmetre a un escrupulós escrutini, com el que proposen dur a terme els autors que ens han servit per il·lustrar aquesta visió crítica de l'educació en valors.

10.4 L'excessiu afany adaptatiu en l'esport educatiu: la idea de l'adaptació necessària

En rigor, el minibàsquet esdevé una màquina o un enginy d'adaptació normativa. Gairebé cap aspecte de la normativa escapa a la mirada de l'adaptació, que tal com s'interpreta situa la necessitat de que les condicions de pràctica plantejades en el reglament FIBA s'adaptin en cada petit raonament del reglament a les condicions imaginades en l'infant. Un exemple d'aquest desmesurat afany adaptatiu el podem veure en el següent fragment: “resulta enormemente impropio que el baloncesto mantenga en sus normas de competición en estas edades [infantiles] como únicas opciones la victoria y la derrota, y no permita el empate, un claro ejemplo de la transposición de una norma para adultos a los niños, sin adaptación” (Lacambra, 2015: 50).

Lacambra estipula la necessitat de concebre l'empat com resultat acceptat en el minibàsquet. Segons el seu raonament, cal obrir-se –per dir-ho en un llenguatge planer– a d'altres possibilitats que no siguin la dualitat de victòria i derrota. En l'afany d'escapar de la lògica competitiva, Lacambra vesteix la possibilitat d'incloure l'empat com una manera d'adaptar l'esport als infants. Pel fet que el minibàsquet no inclou una adaptació del tipus que ell proposa, Lacambra ho interpreta com un ajustament a la norma adulta sense interès per adaptar-la. En aquest raonament podem trobar aquesta idea de que, segon alguns autors com ara Lacambra, és obligat fer una adaptació massiva del reglament adult a la versió del reglament infantil.

Certament es pot estudiar la idoneïtat de permetre l'empat al final dels partits. A l'handbol l'empat és permès com un resultat possible. I en el bàsquet, fa algunes dècades l'empat també era permès. Encara avui en les eliminatòries a dos partits (anada i tornada), la FCBQ encara autoritza els empats. Per tant, no és del tot cert que no es permeti mai l'empat en el bàsquet. És clar que les modificacions en aquest sentit es poden fer tant en el bàsquet d'adults, com també amb el bàsquet d'infants. No obstant, la consideració que al nostre entendre hauria de guiar el raonament del pros i contres d'aquesta mesura no hauria d'estar governat per la idea de la necessària modificació de la normativa infantil respecte l'adulta.

Aquesta idea de la necessària modificació de la normativa infantil respecte l'adult assenyala el fet que, en determinades visions com ara l'esport educatiu, una qüestió pedagògicament irrenunciable és l'adaptació normativa. En segons quins casos, quan es pren la visió de l'esport educatiu i es detecten aspectes sense modificació, es planteja obertament no hi ha un gruix suficient de modificacions per considerar l'adaptació reeixida. La modificació reglamentària a l'engròs s'agafa, en aquest cas, com a sinònim d'adaptació. Com més modificacions acumula el reglament d'un miniesport (en aquest cas parlem del minibàsquet, però ho podríem fer extensiu a d'altres miniesports), semblaria que els esforços per fer més educativa l'activitat esportiva han estat més decidits i, així també, reeixits.

Tanmateix, com que l'horitzó d'allò moralment adequat és la modificació respecte la norma o model adult, tot allò que no es modifiqui serà sospitós de no haver passat el filtre de la necessària i moralment adequada adaptació normativa de l'esport adult. I això que estem descrivint no només afecta la possibilitat de concebre tot aspecte no modificat de la normativa infantil com un aspecte precari, pendent de revisió. La dimensió de la normativa com mancada de la necessària modificació té un element o consideració afegida. Es tracta de la idea que per suavitzar el pas de la normativa infantil a l'adult, s'haurà de centrar els esforços de redacció de la normativa en gradar el pas de la versió modificada (el minibàsquet) a la versió adulta (reglament FIBA) amb una proposta intermèdia. En el cas del món del bàsquet català i també en l'espanyol, es tracta del reglament Passarel·la:

“El espíritu de las «normas pasarela» resulta evidente: se busca promover la participación, puliendo de una manera razonable los excesivos aires de competencia que rodean las citadas categorías [Infantil], y que cada día parecen huracanarse más. En su momento fue un valiente paso adelante en la defensa del deporte infantil, como fenómeno educativo y de convivencia, sin dejar de lado la inevitable y esencial carga competencial que el deporte acarrea.

Al parecer el consenso que inicialmente sostenía esta decisión, no era tal, o bien determinados sectores baloncestísticos entendieron más adelante que lo que aportaban estas reglas a una práctica inclusiva y participativa en deporte formativo, no ponderaba lo suficiente con los grandes valores del baloncesto nacional estaba echando a perder, al limitarse de una manera manifiesta las posibilidades que el modelo de competencia del baloncesto de los adultos permite desarrollar a nuestros jóvenes jugadores. Las argumentaciones a favor de esta derogación, publicadas en muy diversos foros, resultan tan variopintas como insostenibles, y no voy a perder tiempo en rebatirlas ya que se sustentan invariablemente en la ya conocida excusa pedagógica que todo lo soporta. Pero aún me sorprende más observar algunas firmas que apoyan esta derogación.” (Lacambra, 2015: 51-52)

L'esperit de les normes o regles de joc de Passarel·la, segons Lacambra, indiquen inequívocament un propòsit lloable: l'adaptació progressiva del reglament a l'infant. Al seu entendre, el reglament Passarel·la ja inclou suficients elements de competència i també conté adaptacions a la realitat de jugador jove. Podem dir que Lacambra sembla entendre que hi ha un equilibri entre aspectes adaptats, i el manteniment d'aspectes competitiu dins del reglament Passarel·la. Així mateix, el que l'autor assenyala és que no acaba d'entendre com sorgeixen veus crítiques que s'apunten a la proposta de derogació del reglament Passarel·la. En el seu raonament, aquells que són favorables a la derogació s'identifiquen com un col·lectiu que planteja que en la formació de les joves promeses del país, el reglament Passarel·la no permet desenvolupar suficientment les seves habilitats segons el model de competència adult.

Certament, l'establiment de segons quin grau màxim de competitivitat dins del reglament Passarel·la pot suposar precisament que no es pugui assolir un determinat nivell d'exigència. Al nostre entendre, Lacambra no acaba de copsar com es pot donar aquesta demanda i, no obstant, deixa de considerar una altra possibilitat d'aquells que poden estar a favor de la derogació del reglament Passarel·la. Pot donar-se el cas que la derogació no tingui a veure amb les normes Passarel·la com a pas entremig del minibàsquet i el reglament FIBA. Es podria donar el cas que es volgués la derogació en la mesura que, d'acord a aquesta idea de l'adaptació necessària d'una proposta per fer-la viable i ajustada pels

infants, es pretén eliminar aquest tipus d'idees d'adaptació. En aquest cas, no caldria només revisar i/o derogar el reglament Passarel·la, sinó que també podria suposar revisar i/o derogar el reglament de minibàsquet.

La derogació del reglament Passarel·la pot anar més enllà de la consideració que planteja Lacambra, i apuntar a una idea més àmplia de deixar de costat la idea que cal una adaptació necessària per a la manifestació infantil del reglament adult. Per tant, podem arribar a concloure que la defensa de derogació reglamentària podria fer-se des de diferents punts de partida, bé sigui la derogació del Passarel·la, del reglament de minibàsquet o bé d'ambdós. Un punt de vista que Lacambra no menciona però que nosaltres volem subratllar és aquesta idea que l'ideal d'adaptació necessària de l'esport adult no té per què confluïr en modificacions que resultin necessàriament saludables pels joves jugadors. Seguint aquesta idea, si l'adaptació proposada no resulta saludable i profitosa pels jugadors, es podria desitjar tornar a la casella d'inici –reglament FIBA per a a tothom– i a partir d'allà anar perfilant si cal o no introduir alguna adaptació puntual, no massiva, del reglament adult.

10.5 Les “bones pràctiques” (*best practices*), la Responsabilitat Social Corporativa (RSC) i els Codis ètics: la nova cantarella dels valors a l'esport

En els darrer anys, l'educació en valors ha trobat determinats camps veïns amb els quals agermanar-se. Un d'aquests camps ha estat l'àmbit de la Responsabilitat Social Corporativa (RSC). Per una banda, trobem una anàlisi rigorosa d'aquesta tendència de la RSC dins les organitzacions esportives en un treball sobre el bon govern i les normes de *soft-law* a les organitzacions esportives (García Caba, 2012). Per una altra banda, podem atendre a aquesta mateixa tendència en un pla més global i general de les organitzacions: “La responsabilitat social corporativa (RSC) fa anys que té un lloc destacat en les grans companyies, però és només una qüestió de màrqueting, un maquillatge. No es pot pretendre buscar els preus més barats i al mateix temps exigir el compliment d'unes condicions laborals dignes” (Burgaya, 2014: 25).

Les “bones pràctiques” són també focus d'atenció, i no tant de crítica o revisió, en gairebé tots els àmbits institucionals. També els valors troben en les “bones pràctiques” una certa complicitat. Quan sentim a parlar de que s'està preparant el Llibre Blanc sobre un assumpte, o bé que s'estan recollint un catàleg de “bones pràctiques”, el que ens convoca és un afany de millora. De fet, la cursa per mostrar un alt nivell de qualitat en les organitzacions lliga de ple amb la redacció d'aquests codis de “bones pràctiques”. És a dir: en la mesura que pugui ensenyar a la gent que l'organització en la que treballa o que dirigeixo es condueix ajustant-se als criteris establerts, més virtuosisme es pot arribar a mostrar de portes enfora, i més garanties poden tenir tots els actors implicats al voltant de la rectitud de les pràctiques que es porten a terme.

La moda de la qualitat, que té com a mesura estrella les normes ISO o d'altres de similars, apunten a un camí en el qual el compliment dels criteris és normatiu. Aquesta ha estat una retòrica que s'ha establert amb força en l'àmbit educatiu (Bolívar, 1999). No obstant, l'aparició de mesures que escapen de l'àmbit legal i entren en l'àmbit del *soft-law*, indiquen una disminució en el nivell d'exigència i rigorositat en el compliment de les mesures plantejades. Es passa, sense de vegades adonar-se'n, d'un nivell normatiu a un nivell de recomanació. De fet, aquest apareix com un dels punts febles d'aquest entramat de *soft-law*, les “bones pràctiques”, i fins i tot la RSC:

“El Código de Buen Gobierno, primer hito en el proceso de reforma, encajó nítidamente dentro de la filosofía del «cumplir y explicar». Su problema fue que llevó el voluntarismo hasta sus últimos extremos: no sólo era voluntario cumplir o no las «Recomendaciones» del Código Olivencia, sino que no existía una obligación clara e incuestionable de informar al mercado sobre el grado de cumplimiento.” (García Caba, 2012: 110)

Per tant, estem davant d'un cas en el qual no es persegueix el compliment normatiu i, valgui la redundància, no hi ha ningú que persegueixi el que incompleix aquella prescripció o recomanació.

Com que parlem d'un redactat que cau fora del nivell normatiu, ens trobem que fins i tot aquells que diuen seguir fil per randa aquelles idees, poden dir-ho sense temor a ser criticats per fer allò i també el contrari. Amb aquesta amalgama de *soft-law*, “bones pràctiques” i RSC, el que s'aconsegueix en la pràctica és fer caure el compliment normatiu com a tret propi de les organitzacions, i també de les persones. Apareix de nou la complicitat entre el món neoliberal i el món de l'educació en valors.

Al costat dels exemples anteriors, els codis ètics són potser l'enèsima mostra de la temptació d'escampar als quatre vents els meravellosos valors amb els que un s'identifica, amb els que una organització es fon. Ara bé, hem de tenir clar que

“[u]n código ético puede ser de gran utilidad, pero también puede convertirse en un elemento burocrático que no sirva de gran cosa. Por ejemplo, a través de las observaciones se ha visto que ningún árbitro indicaba que los jugadores se tuviesen que saludar antes del partido, tal y cómo a través del análisis de documentos se ha comprobado que propone el protocolo del SAF. Esta es una pequeña muestra del desconocimiento y la falta de visibilidad de este código, a pesar que los responsables del SAF se hayan esforzado en redactarlo y transmitirlo a todos los participantes.” (Prat, Flores i Carbonero, 2013: 76)

Certament, els codis i normatives que pretenen una millora en el funcionament de determinades activitats o serveis es succeeixen sense garantir de manera fiable canvis. De fet, una manera de garantir que no canvia pràcticament res és difondre un codi o normativa. En fer-ho, ens oblidem de la reflexió personal i del debat que necessitem per que es produeixin canvis, o almenys per poder conèixer el nostre propi punt de vista sobre un assumpte, així com arribar a copsar el punt de vista dels altres. Fàcilment ens abonem a la idea acrítica que la difusió de “nobles” codis de conducta solucionaran els problemes amb els quals ens trobem en el dia a dia.

I què podem dir dels garants de l'ètica institucional, els comitès d'ètica? Aquests comitès no sempre es plantegen i es potencien amb la finalitat d'esdevenir crítics amb la societat en la qual vivim. En ocasions, aquestes comitès –de vegades comissions– actuen per calmar la mala consciència de segons qui dins i fora de la institució, no pels efectes transformadors dins de la realitat social i política. La crítica a allò que existeix no sempre es té present en aquestes instàncies. Quan no apareix la crítica a allò que ja està institucionalitzat, és molt probable que es segueixi el joc al neoliberalisme. No hi ha crítica convençuda, sinó una posició impostada: “¿Se puede seriamente creer que el sistema que instala todos estos comités espera de ellos que sean críticos, críticos con el sistema? ¡Todo lo contrario! ¡Espera más bien de ellos que lo vuelvan no criticable!” (Hunyadi, 2015: 56).

Mark Hunyadi ens resulta un far important, especialment quan articula el seu concepte de Petita Ètica (Hunyadi, 2015). Els comitès d'ètica serien un exemple de l'espai que ens les nostres societats diem que dediquem a l'ètica i la seva reflexió, encara que les mesures que proposin siguin de Petita Ètica. Aquesta té una dimensió cosmètica: sota l'aparença d'estar establint una presa de partit clara, el que fa és una aclucada d'ull, i poca cosa més. Un dels exemples paradigmàtics de Petita Ètica a l'esport infantil seria el lluïment de pancartes, per exemple, del tipus “No a la violència en els camps de futbol”. En els mateixos partits que ens llueixen aquestes pancartes i s'aplaudeix el fet que es passegin aquests missatges per damunt de la gespa (o el parquet dels pavellons), els pares i aficionats que veuen els partits sovint es diuen el nom del porc, al mateix temps que es critica o s'insulta als àrbitres. I en segons quins casos, fins i tot persones d'una afició i de l'altra pot ser que arribin a les mans.

En una mateixa línia de pensament a la que planteja Mark Hunyadi trobem la següent afirmació: “el especialista en ética suele trabajar cubriendo demanda, y con frecuencia demanda de mercado” (Valdecantos, 2008: 29). Aquesta afirmació apunta a la idea que hem assenyalat que els comitès d'ètica, segons ens plantegen gairebé arreu, li segueixen el joc al neoliberalisme. És a dir, que el que importa no són les virtuts i l'ètica, pròpiament, sinó més aviat satisfer determinats interessos de mercat. Bé podríem dir el mateix de la Responsabilitat Social Corporativa. El capitalisme ha tingut bona cura d'infiltrar dins del propi sistema neoliberal una sèrie d'elements que tenen l'aspecte de poder frenar

els excessos del sistema, quan no resulten més que dimensions amb molt poc efecte sobre la direcció que marca el sistema.

Una altra denominació d'aquest sistema neoliberal bé podria ser el de capitalisme emocional: “En el capitalismo emocional, los discursos emocional y económico se moldean mutuamente de modo tal que el afecto es convertido en aspecto esencial de la conducta económica, y la vida emocional – especialmente la de las clases medias– sigue la lógica de las relaciones y el intercambio económico” (Illouz, 2010: 83-84). Es tracta, aleshores, d'una aliança estratègica entre la promoció del llenguatge de les emocions i la salvaguarda dels interessos del capital.

10.6 Aleshores quan parlem d'esport formatiu... quina aspectes formatius li trobem?

Hem vist a les pàgines anteriors com el discurs de l'esport educatiu es construeix ideològicament en col·laboració continuada amb l'educació en valors, l'atenció a la diversitat (manllevada de l'àmbit escolar) i també la Responsabilitat Social Corporativa, entre d'altres col·laboradors habituals. Totes aquestes aliances configuren aspectes clau de l'engranatge que configura el món de l'esport infantil i juvenil en la forma que hem volgut anomenar “esport educatiu”. Ara bé, identificant aquesta comunitat entre diferents aspectes que es reforcen mútuament no implica, ni de bon tros, pensar que l'esport hagi deixat de tenir un potencial formatiu, transformador, malgrat les pistes que estem seguint ens suggereixen adoptar una posició de raonable escepticisme sobre l'abast d'aquest potencial donades aquestes confluències i aliances. Les carències que li trobem a l'esport educatiu com projecte no sentència la possibilitat que l'esport sigui formatiu per les persones que el practiquen.

L'esport és formatiu en la mesura que s'estableix un determinat tipus de vincle entre els entrenadors i els jugadors, i també per la relació que cadascun dels esportistes (entrenadors, jugadors, àrbitres) estableixen amb la seva tasca. Per tant, l'esport es formatiu en funció de com el jugador es vincula amb la tasca, o bé d'acord a com l'àrbitre planteja la relació amb les normes durant els partits. Tots aquests aspectes són formatius, en el sentit primigeni que con-formen l'experiència dels jugadors.

Al mateix temps, el tipus de vincle dels jugadors amb la seva família també tenen una influència en com es dimensiona aquest potencial formatiu. El que hem vingut explicant de l'esport educatiu és que con-forma una determinada subjectivitat en els infants, i que un dels trets primordials d'aquesta subjectivitat forjada en l'esport educatiu és que es pren la idea que l'infant no pot canviar la situació en la que es troba. L'exemple paradigmàtic era, al nostre entendre, la norma d'alineació entesa com a reflex d'una idea adulta que podríem resumir: *el jugador que juga poc no serà capaç de trobar la manera de fer alguna cosa amb ell mateix, amb el seu joc, per poder arribar a jugar millor i jugar més temps als partits*. Partint d'aquesta lectura del rerefons del reglament de minibàsquet i en particular de la norma d'alineació, es desprèn que el minibàsquet proposa una formació de la subjectivitat que aprofundeix en aquesta dimensió del jugador –i també de l'entrenador– que no són autors del seu repertori de joc.

Seguint aquest raonament, el potencial formatiu de l'esport educatiu apunta a una formació en el sentit que els jugadors i els entrenadors no arriben a autoritzar-se de manera cabal en el seu joc. Aquests jugadors sota les constants de l'esport educatiu (i degudament adaptat, i inclusiu) poden tenir algun esclat d'encert en el seu joc, però estaran lluny de poder mantenir la decisió de fer un gran joc i esdevenir autors d'un joc fantàstic, descomunal. Si aleshores en l'esport educatiu els jugadors i els tècnics es formen en no arribar a ser autors del seu joc... com podem fer-ho per arribar a promoure que arribin a ser autors, que s'autoritzin? Certament podem trobar algunes maneres com es formaria en una sentit diferent al que planteja l'esport educatiu, és a dir, una forma en la qual els entrenadors, els àrbitres i els jugadors esdevenen autors dels seus productes. En canvi, l'educació en valors pensem que forma el jugador, l'àrbitre i el tècnic en una dimensió de no arribar a ser autors dels seus productes.

Una de les primeres consideracions per forjar un esport formatiu més enllà de la influència de l'esport educatiu és tenir clar que no podem caure en el desànim per l'escenari amb el qual ens trobem. En

atendre les condicions perniciososes amb les quals es pot configurar l'esport infantil segons la visió de l'esport educatiu, podria haver la temptació de llençar la tovallola, per fer servir el símil pugilístic. Podria donar-se el cas que, després de realitzar segons quines lectures sobre la deriva neoliberal de les nostres societats, estiguéssim temptats a deixar-ho córrer. Si bé ja hem vist que l'esport infantil i juvenil està minat d'elements perillosos, això no implica rendir-se. Algunes persones que posen en dubte les possibilitats educatives encaminades a dur l'infant cap a una situació que l'acosti a un rol adult i responsable, bé poden llençar la tovallola. No obstant, pensem que les possibilitats transformadores de la realitat esportiva resten intactes, per molt que prevalgui una determinada visió d'esport educatiu que, al nostre entendre, és avui en dia hegemònica i limita considerablement la capacitat dels esportistes d'esdevenir autors dels seus productes.

Hem de tenir clar que l'esport educatiu viu en un oasi d'abundància i, fins i tot podríem dir, d'omnipotència. Enlloc de fer una avaluació curiosa de les possibilitats transformadores que té l'arsenal propi de l'educació en valors, les valoracions són certament molt favorables als canvis que els valors poden arribar a introduir en el comportament de les persones. En el discurs propi de l'educació en valors, bé sigui en l'esport o en l'àmbit de l'escola, es passa per alt el següent: “La democracia y los derechos humanos, como la globalización y las tecnologías de la información, nos permiten ciertas cosas y nos impiden muchas otras. Favorecen ciertas acciones, pero bloquean, dificultan o convierten en imposibles muchas otras” (Cincunegui, 2019: 172). El recorregut del treball o educació en valors tindrà determinat abast, deixant fora segons quines possibilitats. Aquest raonament és sovint passat per alt, i resulta ajustat a l'anàlisi crítica de l'educació en valors dir que molt sovint es prenen els valors com panacea social i educativa.

De fet, l'esport formatiu és una etiqueta que alguns autors han fet servir per reivindicar el potencial educatiu de l'esport (Arumí, 2007). Aquesta etiqueta podria arribar a servir-nos per reunir en aquesta denominació segons quins aspectes que ens allunyen de les constants pròpies de l'esport educatiu, constants que ja hem comentat al detall en les pàgines anteriors. Ara bé, l'esport formatiu també podria ser una etiqueta per tornar a tragar els vells conceptes afins a l'esport educatiu que ja hem vist i comentat, i dels quals hem comentat les seves febleses. L'esport formatiu podria ser més del mateix, més esport educatiu i res més. Ara bé, està en les nostres mans poder fer que sigui quelcom diferent a l'esport educatiu.

En una de les meves experiències com alumne als cursos d'entrenador oferts per la Federació Catalana de Bàsquetbol, per allà els volts de l'any 1999 o 2000, el material didàctic que fèiem servir –un llibre de text que restava pendent de revisió, després de molts anys sense una rentada de cara– venia acompanyat d'un dossier d'apunts. Era una mena d'addenda al material didàctic principal, i anava farcit de cites de diferent tipus. Una que encara recordo avui la consignava la Mare Teresa de Calcuta. Deia així: “La pitjor derrota és el desànim”. Més enllà de convenir sobre la idoneïtat d'aquests materials fotocopiats i del seu contingut i orientació, el cert és que aquella frase em va quedar gravada. Per tant, de desànim gens ni mica. De fet, és ben bé tot el contrari: escriure una tesi sobre el minibàsquet esdevé un gran gest d'amor per l'esport infantil i per totes les possibilitats educatives i tècniques que pot arribar a aplegar.

Dit això, ens sembla oportú fer un breu homenatge a les possibilitats que aporta l'esport formatiu, tot mirant de distingir-lo –en la mesura del possible– dels paranys propis de l'esport educatiu. Aquest homenatge comença fent esment de la idea de límit, i com l'esport ens confronta a la realitat dels límits a la vida: “Uno de los puntos básicos de la educación consiste en ir dotando al niño de la conciencia realista de la propia limitación. El consentimiento omnímodo a la voluntad del niño es un grueso fallo educativo. Con ello comienza a dársele una visión equivocada del mundo que le circunda y de sus propios poderes” (Cagigal, 1966: 31). L'esport, al nostre entendre, convé que esdevingui una experiència en la qual no es doni una falsa impressió a l'infant. L'esport no hauria de servir per enganyar l'infant sobre la veritable naturalesa de la vida en societat. Cagigal ens ajuda a reforçar la importància de la idea de límit en l'educació de l'infant, i al mateix temps, ens permet plantejar

l'operació de l'adaptació necessària com la renúncia als límits que havíem fixat abans.

Aturem-nos un moment en aquesta idea. Si els límits de determinada concepció reglamentària són uns, i vestim la bandera segons la qual amb els infants cal adaptar aquests límits reglamentaris, una lectura que podem fer és que en l'adaptació necessària apareix la renúncia als límits. Certament, en posar uns altres límits propis del reglament de minibàsquet o el reglament Passarel·la podem arribar a imaginar-nos que continuen havent límits dirigits als infants. No obstant, són límits que s'han modificat segons la idea que l'infant tipus que el reglament imagina no podria suportar segons quin límit. Per tant, si es canvien el tipus de límits en imaginar que l'infant no serà capaç de suportar-los... no apareixen aleshores uns falsos límits, o uns límits a la carta? No seran inadequats, també, els nous límits per aquells infants que podien suportar els límits originals?

Els límits es veuen ennuvolats en el moment que s'accelera el motor dels canvis normatius. L'aspecte torrencial que en ocasions prenen les operacions de modificació reglamentària fan perdre aquell element de constància propi del reglament. Com que tantes coses canvien en el reglament adaptat, aleshores resulta difícil veure reflectit l'esperit originari d'aquella proposta en la nova fórmula normativa. Molts i molts canvis en qualsevol proposta porten a demanar-nos sobre allò que n'obtindrem al final. La pregunta producte de les adaptacions normatives serà: resultarà que allò que proposa el reglament li podrem dir encara bàsquet, o bé en canvi ja es tracta d'alguna altra cosa³⁸?

Malgrat totes les precaucions amb les que estem acostant-nos a la idea de l'esport com experiència potencialment educativa, aquest tarannà cauta no ens fa renunciar a pensar que l'esport concebut i practicat d'algunes determinades maneres reuneix les característiques que faciliten que pugui arribar a ser una experiència formativa. Aquest convenciment sorgeix de l'experiència pràctica en l'àmbit professional de l'ensenyament de l'Educació Física, de l'entrenament esportiu –especialment en el bàsquet–, així com també per haver estat àrbitre de bàsquet. Al costat d'aquest bagatge personal i professional, apareix amb força un cos teòric que entre molts autors, un que en destaca seria, de nou, Cagigal: “Un ambiente cultural de juego deportivo es apto educativamente desde la infancia. Aporta los aromas de la liberación y de la espontaneidad lúdica, y al mismo tiempo la enseñanza de la verdad limitadora y del estilo competitivo, que habrá de ser luego ley de vida. Aunque, claro está, esta forma de deporte esté aparentemente tan distanciada de lo que hoy se entiende en la sociedad por tal” (1966: 33).

Els esports ens ensenyen a veure els nostres límits físics, i com podem superar-los mica en mica, així com també ens ensenya que per jugar a un determinat esport hem de ser curosos amb la seva normativa, és a dir, amb els seus límits. I certament, l'esport és formatiu també en la mesura que invoca una idea de progrés: “El mundo del deporte está inyectado de la idea de progreso, «búsqueda del perfeccionamiento» de que hablaba Coubertin. El avance, ciertamente, no es patrimonio de una sola actividad humana; impregna la vida toda” (Cagigal, 1966: 68). És clar que el progrés no és una característica exclusiva de l'esport, com comenta Cagigal, encara que en l'esport podem atendre el procés de millora individual i/o col·lectiu.

El producte del jugador, que és el seu joc, ens indica els progressos que està seguint, allò que està aprenent i aconseguint. I de manera simultània aquests progressos en el producte, tanmateix, ens assenyalen l'encert o bé l'error en la metodologia d'entrenament triada. Allò que s'està posant en pràctica en els entrenaments es tradueix en uns resultats, en uns aprenentatges tècnics. Pensem que l'escola ha de vetllar per que els infants i els joves s'acostin a l'esport d'una manera saludable: “La principal cuestión para la escuela es cómo iniciar a los pupilos en los deportes competitivos y en el atletismo sin que ellos asuman actitudes indeseables y formas ofensivas de comportamiento, o en el

³⁸Aquesta és una consideració que prenc de les reflexions que vaig presentar en una taula rodona sobre models de competició esportiva infantil dins del Màster d'Activitat Motriu i Educació de l'Universitat de Barcelona durant el curs 2016-2017 (Valenciano, 2017a).

caso de que las asuman, qué es lo que puede hacerse para rectificar la situación” (Arnold, 1997: 39). No obstant, per fer-ho s'ha d'evitar caure en el parany del teoricisme. La dimensió teòrica, sense menystenir-la, resulta un element que no pot prendre-li el seu espai a la implicació emocional del jugador: “Si los niños son capaces de ver lo que es actuar de manera honesta, justa, aguerrida, resolutiva y generosa, en la competición en más probable que queden impresionados por tales actos que con la discusión sobre ellos” (Arnold, 1997: 41). Per tant, pensem que hem de poder donar apunts teòrics als jugadors sense caure en el teoricisme.

Per tant, més que alligonar als joves esportistes sobre com és convenient que es conduïxin en la pràctica esportiva, el que convé és proposar-los una manera de jugar que els emocionï i els permeti brillar en el seu joc. La teoria de joc que els entrenadors maneguem s'ha de materialitzar en les activitats de l'entrenament. Això donarà molt millors resultats, al nostre entendre, que fer-los un discurs sobre valors, doncs fer esment dels valors i la seva importància educativa i moral està lluny de servir de garantia per generar algun tipus de canvi en els jugadors. Si entenem l'educació com a procés de canvi, l'entrada en escena dels valors hauria de servir per produir segons quins canvis en els esportistes, no per passar revista a una sèrie de lemes o proclames benintencionades.

De vegades es fa servir l'adagi “l'esport és una escola de vida”. Certament ho és, encara que només en aquells casos en que convergeixen un entrenador que procura una aproximació saludable a l'activitat física i esportiva, i simultàniament el jugador pren una determinada decisió. Aquesta decisió podem resumir-la amb les següents paraules: “El jugador o el atleta en acción *se significa*, es decir, se descubre poco a poco, como poder responsable, en certeza transparente y total, más allá de los datos biológicos” (Rioux i Chappuis, 1978: 20). Aquesta constatació ens obre els ulls davant una realitat esportiva infantil que, encara que en ocasions minada d'obstacles, conté suficient potencial per fer-la una activitat formativa si es reuneixen suficients elements que li aportin aquesta estructura.

Ja hem vist com la competició ha estat assetjada des de diferents flancs en els darrers 50 anys, pel cap baix, per exemple des de l'escola o des de les entitats esportives que han defugit la possibilitat de conservar i potenciar la idea de competició esportiva infantil. Convindria matissar que no es tracta, de cap manera, defensar ara i aquí la competició a qualsevol preu. De fet, podem dir que *la competició deixa de ser competició quan es vol guanyar a qualsevol preu*. Per tant, ens alineem del costat de la competició quan és curosa de perseguir la victòria segons les normes. De fet, no hi ha manera millor de perseguir la victòria que aquesta. Això no treu que tinguem clara que hi ha usos fraudulents de l'expressió competició, i es parla de competició per coses que no ho són: “Como he sugerido en otro lugar (Arnold, 1989) en relación con el deporte competitivo, mientras que tratar de ganar es una cuestión deseable y necesaria para que se un buen partido, un deseo desenfrenado de ganar puede llevar a una infracción voluntaria de la normas en la forma de las faltas profesionales o las faltas fingidas, con el propósito de conseguir una ventaja deshonesta” (Arnold, 1997: 23).

En una línia anàloga a Arnold, trobem a Light Shields i Light Bredemeier (2009). Aquests autors ens apunten una manera de distingir entre una competició errònia i una altra d'encertada: ells parlen en termes de competició i d'un concepte antitètic, la de-competició. I de fet, ja el propi Pierre de Coubertin tenia clar el paper inequívoc de la competició en l'esperit olímpic: “Si no hi ha ajuda mútua, es cau en un individualisme brutal que mena a l'anarquia; si no hi ha competència, s'afebleixen les energies i s'arriba a la somnolència i a l'abdicació” (2004: 107-108). Per tant, estem davant d'una característica innegociable de l'esport, una característica que per molt que alguns plantegin depurar de l'esport infantil, es manté com un tret inequívoc del virtuosisme que es pot conrear en l'esport.

Com ja hem vist amb anterioritat, una de les crítiques més reiterades a les formes habituals de la competició infantil és que l'infant i el jove no pot entomar segons quines experiències que li planteja l'activitat esportiva. Les nocions de trauma i la d'humiliació han sigut freqüentment posades al damunt de la taula com a instruments per foragitar aquells que reconeixen la utilitat de la competició esportiva amb infants. De fet, hi ha autors que treuen ferro sobre la possibilitat de desgast o dany

emocional dels infants mentre practiquen esport competitiu:

“La competición, pues, no parece ser demasiado dura para el niño, sino, por el contrario, de intensidad moderada, hasta el punto de favorecer la adquisición de estrategias generalizables de control de las emociones. [...]

En definitiva, los trabajos experimentales demuestran que la competición deportiva no parece ser motivo de experiencias emocionales demasiado intensas. Más bien constituye un terreno privilegiado donde el niño pueda curtirse y adquirir estrategias que posteriormente le permitirán afrontar situaciones donde deberá desenvolverse con mayor intensidad. Por último, es probable que los practicantes muy jóvenes no se sientan particularmente ansiosos, en la medida en que no contemplan las consecuencias de la competición y en que son capaces de analizar la situación de forma completa. Sólo a la edad-bisagra de 12 años aparece esa capacidad y los practicantes empiezan a vivirla como amenazante para ellos mismos.” (Durand, 1988: 119)

Aquesta opinió favorable a la competició esportiva com experiència no massa estressant en els infants posa de manifest que al costat d'aquells que són crítics amb l'esport, posant l'accent en un excessiu estrès o dificultat exagerada pels infants, tenim altres opinions que avalen la competició en l'esport infantil. Al costat d'aquesta idea favorable respecte de la competició infantil podem prendre-li la mida a una idea pròpera a l'univers simbòlic de la competició, com és ara l'esforç. L'esforç és una de les altres dimensions que s'han lligat, al llarg de la història, amb l'evolució de l'esport i, per tant, també a la competició. Sense esforç no hi ha millora, i sense millora, els al·licients per seguir practicant es veuen escurçats.

Ara bé, encara que l'esforç ha estat una categoria filosòfica lligada d'antuvi amb l'esport, darrerament pateix una campanya de desprestigi, com l'hagi pogut tenir la competició. En un sentit ampli, competició (o competitivitat) i esforç són categories agermanades per la crítica accentuada des de la dimensió pròpia de l'esport educatiu. En relació a la categoria d'esforç, la idea que es manega ve a ser més o menys aquesta: *no els demanem als infants un esforç per damunt de les seves possibilitats (fisiològiques, mentals)*. Davant aquest tendència inequívoca en l'esport educatiu i així mateix en minibàsquet, hauríem de tenir ben present el següent: “La pedagogía del esfuerzo funciona bien en el deporte y en la música, ¿por qué no funcionaría también en la demás materias escolares? Cuando en Occidente nació la idea de democracia, estaba fuertemente ligada a la meritocracia. Hoy en día, la democratización de la educación se interpreta a menudo como sinónimo de exigirles menos a los estudiantes” (Enkvist, 2011: 163). Només afegiríem un matís: que si parlem de pràctica esportiva, escolar i musical, en alguns moments sembla que l'esforç acceptat en l'esport s'acosta més a la baixada de nivell de l'esforç escolar que a la perseverança de l'estudi musical als conservatoris. Per tant, plantegem el següent: els dirigents i tots els que gestionen l'esport haurien de decidir-se si volen pujar l'exigència (i l'esforç requerit) al nivell de conservatori, o bé conformar-se amb un baix nivell d'exigència com cada cop està més clara que envaeix les escoles, els instituts i les universitats.

Ja hem abundat en el fet que, en ocasions, s'ha explicitat que la competició és dolenta pels infants (Boisclair, 2006). A partir d'aquí s'ha instal·lat la idea que convenia reduir-la al màxim en l'esport infantil, fins al punt de fer-la desaparèixer. A continuació presentem una referència inequívoca sobre la no idoneïtat de la competició, amb el resultat que l'acompanyen, en l'esport infantil i juvenil: “En un torneo en el que sólo haya un ganador, son muy numerosos los decepcionados” (Boisclair, 2006: 39). La decepció apareix com l'única resposta possible davant la derrota, la qual cosa suposa un reduccionisme majúscul. Seguint el seu propi raonament, Boisclair ens proposa identificar derrota amb decepció. Per tant, a l'altre costat la victòria apareix sempre com una alegria. Al nostre entendre, es tracta d'un maniqueisme absurd. No obstant, forma part, com de seguida veurem, del moll de l'ós del reglament de minibàsquet i les seves concepcions implícites.

Ja hem vist que això forma part d'un discurs que oblida les característiques pròpies de l'esport, i que fa tremolar els pilars de la pràctica esportiva saludable. A partir d'aquesta idea d'eliminar tot rastre de

competició, es succeeixen tot un seguit de mesures que tenen a veure amb una bateria de propostes que miren de verificar-se, en el millor dels casos, per assaig i error. No és que l'assaig i error tingui res de dolent, sinó senzillament volem fer notar que no es reflexiona prou abans de posar en marxa segons quines mesures. A més a més, s'ha d'actuar en conseqüència quan operem des de l'assaig i error, i desestimar segons quines propostes que donen reiteradament error com a resultat. Ara bé, per això també hauríem de tenir clar quan podem identificar el resultat d'una política o d'una proposta normativa com error. Una advertència sobre aquest *modus operandi* despreocupat el trobem el següent fragment, referit en aquest cas a la modificació de la normativa educativa:

“En el Estado español, cuando se inician los procesos de reforma en un periodo evidente de modernización de la educación y la vida, la complejidad de los problemas del sistema educativo hacía inviable la opción de dictar unas directrices educativas para acomodar los cambios. [...] Las propuestas de trabajo que se hacían, en aquel momento, figuran así como hipótesis a experimentar, nunca como soluciones acabadas.” (Zufiaurre, 2007: 77)

Com veurem en les properes pàgines quan entrem a analitzar la normativa de joc al detall, succeeix que les propostes de modificació en els reglaments de minibàsquet a Catalunya tot sovint tenen un aire de propostes inacabades, incomplertes. Més que no solucions o propostes que tinguin un aval suficient, apareixen com ajustos que no se sap del cert si han estat suficientment reflexionats, ni tampoc si se li seguirà la pista als resultats que generin aquelles adaptacions. Enlloc de prendre una posició adulta envers aquest assumpte, la tendència és a confondre'ns amb l'infant. Seria higiènic que l'adult no pensés en les condicions de pràctica sempre com a dificultoses i gairebé insuperables. No obstant, ja hem vist aquesta estreta identificació entre derrota i decepció.

Considerar que les condicions en les quals podrà dur a terme la pràctica esportiva són enormement perilloses i gens aconsellables resulta, moltes vegades, una exageració. El discurs o la cultura de la por és un relat que triomfa a diferents nivells de la nostra societat (Furedi, 2006), i certament també triomfa en l'esport (Jiménez Martín, 2008). En canvi, no se'ls acut pensar que hi ha elements del context esportiu que ajuden a que la persona arribi a l'adulthood de manera saludable:

“La adultez es una hija de la infancia. Se vivirá como se aprendió a vivir en las infancias, con los patrones básicos de conducta que en ellas se fueron adquiriendo, con las capacidades de apertura que en ellas se instauraron, con los hábitos al diálogo, a la convivencia o al aislamiento que entonces se recibieron. La obligación de todo responsable, de todo político, sociólogo, educador, es instaurar sistemas en los que los niños aprendan esos modos básicos enriquecedores de la conducta. En medio de estos sistemas no puede ignorarse, por su realismo, por su naturalidad, por su condición de conducta global, la práctica deportiva.” (Cagigal, 1979: 47)

La conducta de l'esportista es perfila gràcies a diferents dimensions i el seu conreu intensiu: la competició, l'emoció, l'esforç. Atenció: diem dimensions, i no valors. Ben al contrari dels que s'afanyen a afalagar les possibilitats ideals de l'esport de promoure, per exemple, l'autoestima, tal com comentàvem fa algunes pàgines el cas dels apologistes superficials que associen esport i augment de l'autoestima (Skillen, 1998: 180). L'autoestima és una categoria psicològica nebulosa. No obstant, sigui l'autoestima per alguns (dins del marc cognitiu-conductual) o una noció diferent com la cura d'un mateix, l'escoltar el propi desig (dins de la corrent psicodinàmica), estem d'acord amb la idea de fons d'Skillen. Bàsicament que la bondat del producte o del fruit del treball s'ha de correspondre amb els mèrits acumulats, i que no convé gens ni mica que el producte sigui cap mena de regal, premi o, per dir-ho en els termes dels que ja hem fet un ús abundós, subsidi.

Ara bé, no podem parlar de tot el que estem parlant amb una vena als ulls. Certament que s'ha de buscar el conreu del virtuosisme en l'esport, com en la resta d'àmbits de la vida. Això no treu que siguem perfectament conscients que la manera que tenim de conduir el món, en aquests temps de neoliberalisme, resta ben lluny de convergir en fórmules saludables. De nou el clarivident José Maria Cagigal, del qual lamentem la prematura mort als 55 anys en accident aeri l'any 1983 i del qual tota

la gent que ens estimem l'esport hauríem de reconèixer el seu enginy, ens posa sobre avís: “así al macroorganismo de la sociedad humana quizás le convenga creerse que los estados y gobiernos juegan al «fair play» y al bien común, y a los imperialismos haya que permitirles proclamar que obran por humanismo, que instruyen a otros para educar, que intervienen para salvar” (1979: 117). No confonguem, doncs, les bones intencions o els discursos grandiloqüents amb el fet d'arribar a excel·lir en els teus productes, en allò que has creat.

A continuació farem esment d'un ideari elaborat per Josep Bordas Grangel. Aquest va ser un dels tècnics més prestigiosos i influents del bàsquet formatiu català durant la dècada de 1990, i que va col·laborar estretament amb la Federació Catalana de Basquetbol (FCBQ). Ell, amb altres tècnics, va encarregar-se de perfilar la visió formativa del minibàsquet en el temps que va estar treballant a la FCBQ, i va deixar un ideari que hem pogut recuperar dels arxius federatius mentre fèiem la investigació:

“Parlar del minibàsquet

No com estudi del comportament variat sinó la seva importància.

Tots participem en col·laborar per fer millor un esportista i un esport.

Minibàsquet: joc per nens / divertir-se amb un esport / categoria per formar.

Minibàsquet: Esperit inicial del mini (joc individual que va encaminant cap a l'equip). Els nens han de tenir un procés d'aprenentatge natural.

No a la competició amb finalitat. Sí a la competició com formació / edat per aprendre.

Els partits són el moment culminant participatiu i de relació pares-fills-àrbitres-entrenadors.

La funció (responsabilitat) dels pares respecte als entrenadors, àrbitres... és important. Els pares han d'ajudar a créixer l'entorn basquetbolístic. El seu sentit positiu serà fonamental pel desenvolupament dels joc i de l'esportista.

Entendre que són categories de formació: jugadors / àrbitres / entrenadors. I la majoria dels pares que a vegades desconeixen l'essència del joc.

Els pares amb activitat i comportament positiu han de reforçar positivament tot l'entorn.

La presència dels pares en el bàsquet ha de potenciar tots els aspectes bons que aporten.” (FCBQ, 1997)

Aquest és un ideari que lliga amb altres aspectes que ja hem comentat abans, avançant una sèrie d'elements que conformen la filosofia pròpia del minibàsquet. El paper de la competició, el paper dels pares, la confrontació oberta entre formació i competició. Podem fixar aquests aspectes, i veure-hi el rastre d'una concepció que simultàniament s'articula dins del cos normatiu del minibàsquet. Abans d'entrar en aquesta anàlisi textual dels reglaments de minibàsquet, anem a introduir alguns apunts històrics sobre els orígens i l'evolució del bàsquet, i també del minibàsquet.

11 El bàsquet: l'esport que va pensar James Naismith

Per parlar d'un esport com el bàsquet, nascut a l'altra banda de l'Atlàntic l'any 1891, hem de remuntar-nos a les arrels de l'esport modern a Occident. Aquestes no són altres que la societat britànica del segle XIX i el paper que els esports van passar a tenir dins del currículums educatius de l'època. Aquesta mutació del paper de l'esport –bàsicament el futbol i el rugbi– en l'àmbit de les escoles privades britàniques, va ser l'impuls més important de l'esport com a fenomen de massa.

Certes institucions educatives angleses, aquelles allà on anaven els fills dels homes més poderosos del país, van ser en lloc on professors i directors van anar forjant un fulgurant protagonisme a l'esport en els programes educatius. Aquest protagonisme de l'esport en els centres educatius britànics ha estat associat històricament a la figura de Thomas Arnold, director de l'escola de Rugby, encara que si mirem amb més deteniment els impulsors foren, tanmateix, uns altres. Arnold hi va tenir un paper, però si furguem una mica trobem que va haver altres impulsors més involucrats, segurament més i tot que el propi Arnold.

Aquest ambient esportiu que estava sorgint a la Gran Bretanya de començaments del segle XIX a les escoles privades es cristal·litzà durant el temps que Thomas Arnold fou el director del Rugby College, concretament entre els anys 1828 i 1842. Entre el seu professorat hi va haver en G.E.L. Cotton, una de les persones més significades amb la promoció de l'esport entre l'alumnat de Rugby. Cotton després va convertir-se en director de Marlborough College l'any 1852 (Renson, 2009). Tant Cotton com Arnold van promocionar l'esport de manera molt vigorosa, però no van ser els únics que van influir. De fet, cal tenir present que la imatge de les escoles britàniques i el paper que tindrà l'esport no és només reflex de personatges històrics com Cotton o Arnold, sinó que la ficció literària també tindrà molt a veure.

L'ambient de Rugby i altres centres educatius de l'època quedarà degudament ficcionat en la novel·la de Thomas Hughes *Tom Brown's schooldays*, publicada l'any 1857. Es creu que un dels personatges que en la novel·la promocionava els esports a l'escola de Tom Brown s'inspira, concretament, en el senyor Cotton (Renson, 2009: 9). A ulls de la mirada de la nostra època, els propòsits dels professors i directors d'institucions educatives angleses de mitjan segle XIX resta clar: “El deporte, por tanto, es la forma inglesa de interpretar la educación física. A partir de ahí, el deporte se presentará en comparación con otros métodos de educación física, como una actividad más compleja, en la que cabe destacar tres rasgos principales: juego, competición y formación” (Betancor i Almeida, 2000: 263). Les connotacions del model d'esport britànic no són només de caire metodològic, és a dir, aspectes recolzats en qüestions com ara els trets fonamentals que just acabem d'esmentar.

La concepció pròpia d'aquest tipus de visió de l'esport també està estretament lligada a la religió, com bé han fet notar Oriol de Bolós i Conrad Vilanou (2004). Concretament, el que comenten aquest dos autors és el següent:

“Ben mirat, per a la pedagogia arnoldiana, l'escola havia de ser un espai on l'educació cristiana fos la base de l'educació que havia de rebre el gentleman, és a dir, allò que quedava de la tradició cavalleresca medieval i que l'època victoriana va actualitzar de bell nou. D'alguna manera, la fórmula pedagògica propugnada per Thomas Arnold es pot resumir en l'expressió del *christian gentleman* o, el que és el mateix, d'un cavaller cristià que s'ha de semblar en allò essencial a la figura de l'atleta grec de l'època clàssica. Ara bé, en la seva adaptació a la societat victoriana del segle XIX, aquest cavaller cristià s'havia de reflectir en la figura del professional liberal que havia d'actuar moralment d'una manera recta i ponderada.” (2004: 15)

Aquestes són les característiques pròpies d'un model educatiu que incorpora l'esport a mitjans del segle XIX. Com la paidèia grega incorporava la gimnàstica i l'agonística en el seu programa, l'esport britànic incorpora aquesta elements que recullen Bolós i Vilanou. Als aspectes metodològics se li sumen els aspectes religiosos, els quals connecten, al parer d'aquests dos autors, amb l'ideal de l'atleta grec. La rectitud moral esdevé un element primordial del codi propi de l'esport modern, tal com es configura a Gran Bretanya. A més a més, podem dir que persisteixen diferents manifestacions esportives: unes de caràcter col·lectiu i democràtic, d'altres de caire més individual i aristocràtic.

Per tant, el mateix fenomen de l'esport (joc, competició i formació, seguint els trets subratllats anteriorment per Betancor i Almeida) s'instal·la en diferents institucions educatives britàniques. Ho

fa bé sigui per la insistència de directors i professors, bé sigui pel consum cultural de ficció en la que apareixen estudiants fent esport. En el següent fragment trobem una descripció detallada d'aquesta varietat de manifestacions:

“Així es van introduir els esports que, si bé a Rugby van tenir un caràcter col·lectiu i democràtic (criquet, futbol-rugby, futbol-associació), a altres Public Schools (Eton, Harrow, Winchester) van mantenir un tarannà individual i aristocràtic. Ara bé, aquest talant pedagògic va merèixer la confiança de la burgesia, que accepta sense reserves aquest tipus d'educació liberal i elitista encara que va imposar els seus valors: moralitat, ordre, responsabilitat personal, treball, esforç, etc. D'alguna manera, Arnold actualitza l'educació del *christian gentlemen*, això és, d'un cavaller cristià sobre la base d'un sentit liberal i purità que, sense negligir l'educació intel·lectual, va potenciar la formació moral. De fet, els deixebles de Thomas Arnold instal·lats a diferents establiments pedagògics anglesos van contribuir a estendre la reforma de les *Public Schools*, encara que algunes van mantenir durant dècades certes pràctiques bàrbares com l'ús indiscriminat del càstig corporal, cosa que va sobtar als viatgers –sobretot francesos– que s'apropaven a Anglaterra per conèixer el seu sistema educatiu.” (Bolós i Vilanou, 2004: 18)

El sistema britànic de *Public Schools* es construeix en base a diferents pilars, un d'ells serà l'esport. El jove britànic que estava educat en aquestes institucions farà un entrenament físic i moral gràcies al cultiu de les virtuts pròpies del cavaller. Ara bé, en un altre nivell d'anàlisi complementari al que hem fet, hem de tenir present que hi haurà també un element del currículum ocult d'aquestes institucions que serà poder preparar als joves britànics per seguir sent els que permeten que l'Imperi Britànic es mantingui i fins i tot s'estengui. Aquesta fita es pot assolir en la mesura que, dins de la visió colonialista, els britànics continuaven en aquesta època plantejant un domini ferri de les colònies.

El cavaller cristià al que ens hem referit estarà complementat per, diguem-ho així, el cavaller blanc, cristià i colonialista. El jove britànic havia d'estar entrenat per poder seguir plantejant el seu domini cultural, econòmic i també físic a les colònies. Aquesta lectura de les institucions educatives britàniques en clau de preservar el domini colonialista el podem trobar a Mangan (2003), entre d'altres autors. Aquest autor planteja la següent idea: “From health came courage, temperance and esprit de corps – a trinity of moral virtues which comprise his Sparto-Christian ideal. One end of this ideal was service – to God and Country”³⁹ (Mangan, 2003: 25).

La idea de lluita és ben present en la formació de l'esperit del model d'estudiant britànic del segle XIX: “En un context dominat per l'evolucionisme segons el qual la lluita és la llei primordial de la vida, es lògic que Arnold destaqués la importància de l'esport en la vida col·legial per tal de contribuir al desenvolupament de la personalitat individual, el sentit de responsabilitat, la formació del caràcter, l'esperit de sacrifici, la capacitat de lideratge, el foment de la solidaritat entre els companys i l'atenció de l'educació física a través de l'esport” (Bolós i Vilanou, 2004: 18). Aquesta serà una idea que acompanyarà la concepció formativa de l'esport fins a l'actualitat, i que al cap i a la fi connecta amb la visió grega de la paidèia. Aquesta visió de l'esport com una proposta molt adequada per l'educació de les noves generacions s'estendrà per Anglaterra i, també, arribarà fins als EUA.

Passen més de 50 anys entre els temps en que Arnold fou director a Rugby, o bé 40 des del moment que Cotton va convertir-se en director de Marlborough College l'any 1852, i la creació per part de James Naismith del basquetbol l'any 1891. Ara bé, quan Naismith inventa el basquetbol, la tria dels esports dins del currículum dels centres educatius ja ha esdevingut un element central, al qual inevitablement s'ha d'atendre, per tal de forjar l'educació dels joves estudiants. Simultàniament s'estableix una important connexió entre el moviment olímpic i l'esport britànic, que es construirà en l'admiració de Pierre de Coubertin pel sistema educatiu anglès, fins al punt de considerar Coubertin

³⁹ “De la salut provenia el coratge, la templança i l'*esprit de corps*, una trinitat de virtuts morals que constitueix aquest idea espartà i cristià. Una de les finalitats d'aquest ideal era el servei, tan a Déu com a la Pàtria” (traducció pròpia).

com un anglòfil (Bolós i Vilanou, 2004: 19). Per tant, podem considerar l'olimpisme modern un amplificador no només de la tradició grega de l'esport, sinó al mateix temps un altaveu d'algunes de les consideracions morals que es vinculen amb l'esport a les institucions educatives britàniques del segle XIX.

L'esport britànic arrela en el imaginari dels joves estudiants, dels dirigents de les institucions, dels lectors de les aventures de Tom Brown. Aquest impuls es trasllada també al moviment olímpic de la mà de Coubertin, i també arrela a les institucions educatives dels EUA. L'expansió de l'esport –un fenomen sorgit en la vida escolar britànica– és bromadora: “A partir de los *colleges* y las campañas inglesas, durante todo el siglo XIX, el deporte se organiza gradualmente en la vida social, penetra en las costumbres de los conglomerados urbanos, anima la actividad de los círculos recreativos, promovidos por las asociaciones profesionales y obreras de Europa y América, y transforma y caracteriza al mundo contemporáneo” (Volpicelli, 1967: 34-35). Apareix un clar paral·lelisme entre la dedicació dels britànics i d'altres pobles envers el perfeccionament de les màquines industrials, i la dedicació pel perfeccionament de la màquina humana a través de l'esport i d'altres activitats físiques.

El cos de l'esportista és vist, en temps de colonialisme i també d'industrialisme, com una màquina que es pot preparar, polir, perfeccionar: “Así como no puede hablarse de producción industrial sino sobre la base de una organización racional científica del trabajo, en modo alguno podría hablarse de deporte si faltara la precisión de sus reglas y de su táctica, de sus entrenamientos y medidas, si no existiera, en suma, la *organización racional del rendimiento de la máquina humana*” (Volpicelli, 1967: 40). Per tant, el patró industrial i el model home-màquina són elements propis de l'establiment del model d'esport britànic que conformarà l'*ethos* en el qual es forjarà el bàsquet o el voleibol, esports “nascuts” en la dècada de 1890 als EUA.

James Naismith va ser un professor d'anglès en un centre educatiu de la YMCA a Springfield, Massachussets, a la costa est dels EUA. Va rebre l'encàrrec del director del centre on feia classes de pensar en una nova modalitat esportiva que es pogués jugar dins del gimnàs, doncs les dures condicions de l'hivern obligaven a plantejar alternatives als esports d'exterior. De fet, ni l'atletisme ni el futbol americà, esports populars en aquella època, es podien practicar en les reduïdes dimensions del gimnàs que es disposava al centre educatiu on Naismith donava classe. En la proposta original de Naismith, que tenia 13 regles de joc, podem sentir com ressona la tradició britànica de la que hem comentat algun dels seus elements primordials:

“D'alguna manera, el mite de Tom Brown s'ha perllongat al llarg de la història posterior ja que, a més d'influir notablement sobre Pierre de Coubertin, ha tingut als Estats Units dos epigons importants. En primer lloc, ens referim a James Naismith (1861-1939) –creador del bàsquet– presentat sovint com el Tom Brown americà per excel·lència. Ara bé, després de la Segona Guerra Mundial, reapareix el mite personificat ara en la figura de Gilbert L. Dodds (1918-1977), un veritable campió atlètic que, a més d'aconseguir excel·lents marques en la prova de la milla, sempre va donar testimoni de la seva fe cristiana. Més enllà de la simple anècdota, ambdós personatges –Naismith i Dodds, un pedagog que inventa el bàsquet i un atleta que corre a l'estadi– responen al perfil d'uns homes que, en assumir l'ideari representat pel moviment del *Muscular Christianity*, es van posar al servei de l'evangelització de la joventut americana del segle XX.” (Bolós i Vilanou, 2004: 29)

Naismith penjà dos cistells que es feien servir per recollir préssecs al camp, i els va col·locar un a cada extrem del gimnàs. El propòsit de l'esport que ell va proposar als seus alumnes era passar-se la pilota als membres d'un mateix equip i avançar cap a un dels extrems del gimnàs, fins aconseguir colar la pilota dins del cistell. Aquest era el funcionament bàsic del joc, i es va convertir ràpidament en una pràctica esportiva que es va anar estenent per diferents establiments educatius dels EUA. Aviat Naismith va publicar les regles del joc, la qual cosa va facilitar que d'altres professors poguessin proposar aquell nou esport als seus alumnes.

Un dels trets característics del basquetbol va ser la regulació dels contactes. Enfront d'esport de contacte rude com el futbol americà, el rugbi o fins i tot el futbol europeu (*soccer*), el basquetbol plantejava un espai de joc en el qual es respectaria la integritat física dels jugadors: “Las normas básicas del baloncesto están presentes como una negación previa a aquellas características propias de deportes violentos de la época. Por ejemplo, la pelota se juega con las manos; no se puede golpear con los puños; la libre colocación de los jugadores, la prohibición de correr con el balón en las manos, no entrar en contacto con el adversario, etc. Dentro de estas reglas, destaca la importancia de los árbitros, que serán dos para diez jugadores. Se instaura así un respeto por la regla y la autoridad” (Betancor i Almeida, 2000: 264).

Un altre tret característic del basquetbol serà la possibilitat de jugar-se en espais reduïts. Encara que quan el basquetbol arriba a Europa es practicarà en els espais esportius habilitats aleshores (moltes vegades camps de terra on es jugava a futbol), en les ocasions que les instal·lacions ho permetien, el joc es podia desenvolupar en l'espai del gimnàs i, per tant, a cobert. Poder jugar dins de gimnasos als instituts permetia que fos un esport que es podia practicar durant tot l'any, sense importar el clima a l'exterior. Això encara avui perviu en una dimensió de confortabilitat segons la qual les famílies que trien que els seus fills facin bàsquet en un pavelló municipal o en una escola amb gimnàs i/o pavelló, estan triant un entorn agradable de pràctica que difereix del fred i la pluja amb la qual s'enfronten els joves que practiquen futbol 7 i, més endavant, futbol 11.

Aquesta consideració ens porta a veure el basquetbol com un esport més civilitzat que d'altres, no només per la presència d'aquests elements de confortabilitat ambiental que “suavitzen” els elements climatològics, sinó molt especialment per la dimensió pròpiament normativa, que recull un nivell de concreció i sofisticació que no és comparable amb el desenvolupament d'altres esports. El rigor de la normativa de joc en el bàsquet és superior a alguns altres esports, com ara el futbol. No només per la quantitat de consideracions que regulen la tècnica del bàsquet, sinó per que es consolida un principi d'aplicació del reglament per l'actuació dels àrbitres en el qual regeix el principi “el jutgen les accions, no les intencions”⁴⁰. Aquest principi el que planteja és una diferència considerable amb d'altres esports com ara el futbol, en el qual una entrada a destemps, encara que sense contacte amb el jugador, podria ser susceptible de la sanció màxima. En canvi, en el basquetbol s'ha de poder detectar l'acció digna de sanció, i no es pot en canvi sancionar algú per la seva intenció.

12 Evolució del bàsquet

12.1 Aspectes generals

James Naismith (Almonte, 1861 – Lawrence, 1939), canadenc de naixement encara que durant molts anys professor a diferents institucions educatives dels EUA, creà el basquetbol l'any 1891. Ho va fer per poder disposar d'un esport que es pogués practicar al gimnàs de l'institut de la YMCA en el qual treballava. Durant els mesos més freds de l'hivern, els esports d'exterior com l'atletisme o el futbol americà no es podien practicar, doncs les condicions climàtiques no ho permetien. L'encàrrec li va fer Luther Gulick, que era el director de l'institut aleshores.

Hi ha un fet que no es comenta gairebé mai quan s'expliquen els orígens del bàsquet, i que convé subratllar. Gulick li va encarregar, en primer terme, fer-se càrrec d'un grup problemàtic d'alumnes. D'altres professors al centre ja havien hagut d'enfrontar la tasca de treballar amb aquell grup problemàtic, i no havien trobat la manera de dur endavant l'activitat amb aquells nanos. Només un cop Gulick li proposa a Naismith fer-se càrrec d'aquell grup conflictiu, el propi Gulick introdueix la

⁴⁰ Durant dos anys, l'autor de la tesi va fer d'àrbitre a la Federació Catalana de Basquetbol. Per poder fer d'àrbitre va seguir un curs de formació que plantejava unes sessions teòriques i d'altres que eren pràctiques. La menció d'aquest principi de “es jutgen les accions, no les intencions” era una de les idees que presidien el criteri arbitral que s'havia d'aplicar.

possibilitat de recollir la idea prèvia de Naismith d'inventar una nova activitat, una nova modalitat esportiva. Gulick li demana que es faci càrrec del grup problemàtic que diferents professors ja havien desistit de donar classe, i l'encoratja a posar el pràctica allò que a ell li agradaria fer.

Naismith descriu la reunió en la qual Gulick li va proposar fer-se càrrec d'un nou grup d'alumnes, i poder plantejar una nova activitat amb ells. Queda recollit en un llibre que es publicà pòstumament l'any 1941, titulat *Basketball. Its Origin and Development* (Naismith, 1996). Resulta curiós llegir les paraules de Naismith, explicant com va tractar d'evitar complir amb l'encàrrec en qüestió:

“The group in the faculty meeting was quiet; each was trying to think of a solution. It was like a bolt of lightning from a clear sky when Dr. Gulick turned to me and said, «Naismith, I want you to take that class and see what you can do with it».

Knowing the difficulty of the task that was being assigned to me, I immediately began to make excuses and to show why I should be left with the classes I was teaching at that time. I had been instructing in boxing, wrestling, swimming, and canoeing, all sports that I felt proficient in and liked. Gymnastics did not appeal to me as the sports did, and I tried my best to dissuade Dr. Gulick from changing my work. His mind was made up, however; it mattered little how much I talked; my fate was sealed, and I was to take the class. I had little sympathy for the class that had disposed of two instructors and was waiting for another.

As we left the meeting, Dr. Gulick noticed my attitude, and falling into step beside me, walked down the hall. We had almost reached his office when he turned to me and said, «Naismith, now would be a good time for you to work on that new game that you said could be invented».”⁴¹ (Naismith, 1996: 36-37)

Malgrat les reticències inicials, Naismith va fer-se càrrec del grup, com explica per la insistència i determinació del director Gulick: no li va donar marge per un no. En aquest projecte de crear un nou esport, Naismith començà adaptant i modificant diferents esports que ell coneixia. La idea era buscar com adaptar-los a l'espai del gimnàs. Primer, ho va fer amb el futbol americà; en segon terme, va triar el futbol (*soccer* als EUA); després va provar-ho amb un esport típicament canadenc, el *lacrosse* (Naismith, 1996: 39-41). Naismith va adonar-se que tractar de que els alumnes juguessin un esport que ja coneixien d'una manera diferent a com l'havien de jugar, resultava contraproductiu: “As I thought of the other games that I had tried, I realized that the normal individual is strongly influenced by tradition. If he is interested in a game, any attempt to modify that game sets us an antagonism in his mind. I realized that any attempt to change the known games would necessarily result in failure. It was evident that a new principle was necessary; but how to evolve this principle was beyond my ken”⁴² (Naismith, 1996: 46).

⁴¹ “El grup a la reunió docent estava en silenci, cadascú estava tractant de pensar en una solució. Va ser com un llampec en un cel clar quan el Director Gulick es va girar cap a mi i em va dir: «Naismith, vull que tu agafis aquella classe i vegis què en pots fer-ne».

Coneixent la dificultat de la tasca que m'estava essent assignada, immediatament vaig començar a excusar-me i vaig mostrar per què hauria de quedar-me amb les classes que ja estava donant en aquell moment. Havia estat fent classe de boxa, lluita, natació i canoa, tots aquests esports en els quals em sentia hàbil i que m'agradaven. La gimnàstica no m'agradava tant com m'agradaven els esports, i vaig dissuadir el millor que vaig saber al Director Gulick de canviar la meva feina. No obstant, ell ja tenia la decisió presa, i poc importava si parlava molt. La meva sort estava fixada, jo anava a fer-me càrrec d'aquella classe. Jo tenia molt poca simpatia per la classe per la qual ja havien passat dos professors i que estava esperant el següent.

A mesura que vam anar abandonant la reunió, el Director Gulick es va adonar del meu posat, i posant-se al meu costat mentre caminàvem, vam anar caminat junts. Gairebé ja havíem arribat a la seva oficina quan es va girar cap a mi i em va dir: «Naismith, ara seria un bon moment per tu per treballar en aquell nou esport que vas dir que podria inventar-se»” (traducció pròpia).

⁴² “Encara que vaig estar pensant en els altres esports que havia provat, em vaig adonar que l'individu normal està fortament influenciat per la tradició. Si està interessat en un esport, qualsevol intent de modificar aquell esport fixa un antagonisme en la seva ment. Em vaig adonar que qualsevol intent de canviar els esports ja coneguts resultaria un

De seguida es va adonar que la reacció dels alumnes no era gaire favorable, i va decidir després d'aquests diferents intents d'adaptar esports ja coneguts, que ell hauria de pensar un esport de bell nou. Després de les seves primeres proves infructuoses amb esports ja inventats i adaptats al gimnàs del que disposava, Naismith va crear l'esport del basquetbol segons 13 normes originals, a les quals després s'afegirien d'altres. La formulació de les 13 normes originals va ser aquesta:

“The ball to be an ordinary *Association* football.

1. The ball may be thrown in any direction with one or both hands.
2. The ball may be batted in any direction with one or both hands (never with the fist).
3. A player cannot run with the ball. The player must throw it from the spot on which he catches it; allowance to be made for a man who catches the ball when running at a good speed.
4. The ball must be held in or between the hands; the arms or body must not be used for holding it.
5. No shouldering, holding, pushing, tripping, or striking, in any way the person of an opponent shall be allowed; the first infringement of this rule by any player shall count as a foul, the second shall disqualify him until the next goal is made, or, if there was evident intent to injure the person for the whole of the game, no substitute allowed.
6. A foul is striking at the ball with the fist, violation of Rules 3, 4, and such as described in Rule 5.
7. If either side makes three consecutive fouls, it shall count a goal for the opponents. (Consecutive means without the opponents in the mean time making a foul.)
8. A goal shall be made when the ball is thrown or batted from the grounds into the basket and stays there, providing those defending the goal do not touch or disturb the goal. If the ball rests on the edges and the opponent moves the basket, it shall count as a goal.
9. When the ball goes out of bounds, it shall be thrown into the field of play by the person first touching it. In case of a dispute, the umpire shall throw it straight into the field. The thrower-in is allowed five seconds. If he holds it longer it shall go to the opponent. If any side persists in delaying the game, the umpire shall call a foul on them.
10. The umpire shall be judge of the men and shall note the fouls and notify the referee when three consecutive fouls have been made. He shall have power to disqualify men according to Rule 5.
11. The referee shall be judge of the ball and shall decide when the ball is in play, in bounds, to which side it belongs, and shall keep the time. He shall decide when a goal has been made, and keep account of the goals, with any other duties that are usually performed by a referee.
12. The time shall be two 15-minute halves, with five minutes rest between.
13. The side making the most goals in that time shall be declared the winners. In case of a draw, the game may, by agreement of the captains, be continued until another goal is made.”⁴³

fracàs. Era evident que un nou principi era necessari, però la manera com fer evolucionar aquest principi estava més enllà dels meus cànons” (traducció pròpia).

⁴³ “La pilota ha de ser una pilota de futbol.

1. La pilota pot llençar-se en qualsevol direcció amb una o dues mans.
2. La pilota pot ser colpejada en qualsevol direcció amb una o dues mans (mai amb el puny).
3. Un jugador no pot córrer amb la pilota. El jugador l’ha de llençar des del lloc on l’ha agafada; s’ha de ser permisiu amb el jugador que agafa la pilota mentre corre a una velocitat considerable.
4. La pilota ha de ser sostinguda a la mà o entre les mans. Els braços i el tronc no han de fer-se servir per aguantar-la.
5. No és permès carregar amb l’espatlla, agafar, empènyer, moure’s ràpidament o colpejar, de cap de les maneres a un rival. La primera vegada que s’infringeix aquesta regla per qualsevol jugador s’ha d’anotar una falta, la segona vegada s’expulsa al jugador fins que s’aconsegueix la següent cistella o, si hi havia un intent evidents de lesionar la persona per tot el partit, no es permetrà substituir-lo.
6. És falta colpejar la pilota amb el puny, violació de les regles 3 i 4, i tal com es descriu en la regla 5.
7. Si qualsevol dels dos bàndols comet tres faltes consecutives, s’haurà d’anotar una cistella al rival (Consecutiu significa que els oponents no cometen cap falta en l’interval en que l’equip comet les tres faltes).
8. S’aconsegueix una cistella quan la pilota és llençada o colpejada des de la pista a la cistella i es queda allà, mentre que els que defensen la cistella no toquin o molestin la cistella. Si la pilota es queda a la

(Naismith, 1996: 53-55)

La norma del driblatge és especialment rellevant en el bàsquet. És la norma que permet a un jugador avançar per la pista botant la pilota al terra, sense la necessitat de combinar-se amb d'altres companys i podent esquivar els defensors. Des del sorgiment del bàsquet al 1891, no era permès desplaçar-se per la pista amb el control de la pilota. Ara bé, Naismith ens fa notar que el bot era un recurs que estava present des dels inicis del bàsquet, encara que pensat com a eina defensiva. Quan els rivals envoltaven al jugador amb pilota i no era possible passar la pilota als companys, aleshores el jugador amb pilota es podia esmunyir dels jugadors defensius fent ús de fer rodar la pilota pel terra, o bé fer-la botar. Aquest és el punt de partida del driblatge tal com l'hem conegut més tard (Naismith, 1996: 63-64).

Naismith expressa la seva sorpresa del ràpid desenvolupament del driblatge. De fet, va conformar un estil de bàsquet es va fer popular, i es coneixia com “dribble game”. Un dels centres que millor el practicaven era Yale (Naismith, 1996: 64). L'evolució segueix el següent procés:

“Very early, the double dribble was recognized. It was not known by that name, but in 1898 a clause in the rules stated that during the dribble, a player could not touch the ball with both hands more than once. There was no limitation on the number of times that he might bounce it with one hand, however. The following year [1899] it was recognized that the dribbler could use alternate hands in bouncing the ball.

In 1901 there was a rule which stated that a player could not dribble the ball and then shoot for goal. This rule was in force in the collegiate rules until 1908, when the dribbler was again allowed to shoot for the basket.”⁴⁴ (Naismith, 1996: 64)

Els canvis sobre la regla del driblatge es continuaran donant als EUA en les dècades següents. Concretament, tal com està recollit en l'anterior fragment, l'any 1901 es prohibeix driblar i a continuació llençar a cistella, i fins l'any 1908 no arribarà el moment en que s'autoritzarà als jugadors a poder fer cistella després de driblatge (Naismith, 1996: 64). Això suposarà un canvi substancial en la dinàmica del joc, doncs “permet portar a terme accions individuals que fins aleshores no eren possibles” (Olivera i Ticó, 1993: 20). Un prestigiós entrenador italià, Giancarlo Primo, dona la seva visió sobre aquesta polèmica històrica en els inicis del basquetbol:

“El invento original de Naismith es precisamente éste [el bot o driblatge], prescindiendo de la

vora i el defensor mou la cistella, això ha de comptar com cistella.

9. Quan la pilota surt de la pista, aquesta ha de tornar a la pista per la primera persona que la toqui. En cas de disputa, l'àrbitre l'ha de tornar a la pista. El jugador que farà el servei des de fora el camp disposarà de 5 segons per realitzar el servei. Si té més de 5 segons la pilota a les mans, la pilota serà dels oponents. Si qualsevol dels dos bàndols persisteixen en perdre temps, l'àrbitre assenyalarà una falta.
10. L'auxiliar de taula ha de ser un jutge pels homes i ha d'anotar les faltes i notificar les faltes a l'àrbitre quan es cometen tres faltes consecutives. Ell té el poder de desqualificar els homes segons la regla 5.
11. L'àrbitre assistent ha de jutjar què passa amb la pilota i decidir quan la pilota és en joc, quan està fora de la pista, a quin bàndol li correspon jugar-la, i ha de portar el temps de joc. Ha de decidir quan una cistella és vàlida, i portar el recompte de cistelles, amb els altres deures que són habitualment realitzats per un àrbitre.
12. El temps de partit seran dues meitats de 15 minuts cadascuna, amb un descans entre mig de 5 minuts.
13. El bàndol que aconsegueixi més cistelles durant aquell temps de joc serà declarat guanyador. En cas d'empat, el partit haurà –per acord dels capitans– de continuar-se fins que s'aconsegueixi una altra cistella” (traducció pròpia).

⁴⁴ “Molt aviat el doble regat va ser reconegut. No era conegut per aquest nom, però l'any 1898 una clàusula en les regles estipulava que durant el driblatge, un jugador no podia tocar la pilota amb les dues mans més d'una vegada. De totes formes, no hi havia limitació del nombre de vegades que podria arribar a botar la pilota amb una sola mà. L'any següent [1899] es va reconèixer que el driblador podia utilitzar de manera alterna una mà i l'altra per botar la pilota. L'any 1901 es va introduir una regla que estipulava que un jugador no podia botar la pilota i després llençar a cistella. Aquesta regla va estar vigent en les regles col·legials fins l'any 1908, quan el driblador va ser de nou autoritzat a llençar a cistella” (traducció pròpia).

canasta, ya que propone una nueva forma para propulsar atléticamente la pelota. Este moverse botando la pelota en el suelo, que caracterizaba al baloncesto en su expresión dinámica, experimentó un curioso fenómeno de rechazo en los primeros tiempos de juego. Muchos entrenadores preferían pasar por alto la interpretación justa de este movimiento fundamental del juego, porque lo consideraban antinatural y difícil, de modo que eran muy pocos los jugadores que sabían practicarlo bien. Con el transcurso del tiempo se puso de manifiesto la gran diferencia de rendimiento entre aquellos equipos que sabían driblar bien y aquellos que lo hacían mal. Los jugadores de estos últimos perdían la pelota con excesiva frecuencia debido a las infracciones del reglamento provocadas por el poco dominio del dribling. Las reacciones fueron involutivas, puesto que se intentó eliminar el dribling y reducir el baloncesto a un juego de simples pases que concluían ante canasta. Afortunadamente, este fenómeno degenerativo se detuvo cuando la crisis histórica de la mayoría de los entrenadores estaba a punto de prevalecer sobre el buen sentido de una minoría, que se aferraba justamente al principio original del juego de Naismith. Tal situación crítica no tardó en ser superada, y el dribling fue revalorizado y situado sobre el importante pedestal que hoy ocupa. Quienes denigraban el dribling terminaron por descubrir no sólo el efecto espectacular del mismo, sino también su mortífera carga ofensiva, una verdadera arma en manos de los jugadores, capaz de superar cualquier tipo de defensa.” (Primo, 1986: 57)

Com veurem de seguida, les variacions en el driblatge afectaran especialment les adaptacions del bàsquet per dones. L'evolució del driblatge limitat fins al driblatge il·limitat (sempre i quan no es cometin dobles, o el que és el mateix, doble regat o doble driblatge), passant per diferents versions del driblatge limitat que es poden veure en el bàsquet masculí i sobretot en el femení, suposen un d'aquells trets d'identitat del bàsquet com esport modern (Vilanou i Turró, 2012). El bàsquet esdevé un esport en continua evolució, en el qual la relació entre la mà i la pilota apunta a uns trets propis de l'*homo fabris* (Vilanou i Turró, 2012). Es tracta d'una vinculació que té a veure amb una precisió superior a la relació establerta, en molts casos, entre la pilota i el peu i, tanmateix, aporta un equilibri entre el joc d'equip i el joc individual.

El bàsquet, amb la desregulació de la limitació parcial del driblatge a partir de l'any 1915 (1908 si prenem la font originària, el propi Naismith, 1996: 64), apunta a la possibilitat de combinar de manera harmònica el joc individual i el col·lectiu. La desaparició de la limitació en el driblatge, més enllà de mantenir la idea de doble o de doble driblatge, permet combinar el joc fruit del maneig individual de la pilota a través del driblatge, i el joc fruit del maneig col·lectiu de la pilota a través de la passada. Tanmateix, l'any 1895 es fixa el nombre de jugadors per equip en 5 (Olivera i Ticó, 1993: 18). Cal tenir en compte que Naismith va pensar l'esport dins de la dinàmica pròpia de la recreació i, per tant, es plantejava la necessitat d'incloure a tot l'alumnat del grup-classe. Per tant, si la primera vegada que es va pretendre jugar a bàsquet segons les normes de Naismith va ser un partit 9 contra 9, això formava part del context en el qual es donava: la classe “conflictiva” de la que va encarregar-se Naismith estava formada per 18 alumnes (Naismith, 1996: 56). Aquesta circumstància indica com l'esport del bàsquet es guiava per les necessitats pròpies de la institució educativa en la qual Naismith donava classe, i el grup particular amb el qual havia de treballar.

Les substitucions també seran un altre element que anirà canviant, evolucionant en la història del bàsquet: “Hasta 1935, el número de veces que un mismo jugador podía salir al campo era de dos. Sin embargo a partir de esta fecha, el número de veces aumenta a tres, y por último el número de veces se hace ilimitado a partir de 1940. Siempre que vuelve al terreno de juego, lo hace con el mismo número de faltas y puntos, que cuando lo abandonó” (Castejón Oliva, 1981: 20). Les substitucions seran un dels altres elements definitoris del bàsquet, quelcom que li permet un dinamisme diferent a d'altres esports (com el futbol 11), així com una variabilitat estratègica que permet l'entrada i sortida de jugadors. El camí d'anada i tornada de la pista a la banqueta és l'altre gran baluard de l'entrenador en la seva influència sobre el joc, a més a més de les seves intervencions durant els temps morts durant el partit.

Un fet a destacar és que l'any 1936 el bàsquet esdevindrà esport olímpic a Berlín en la modalitat

masculina. Una sèrie de col·lectes es duran a terme als descansos dels partits de bàsquet als EUA, i serà aquesta campanya el que permetrà recollir diners per que Naismith pogués viatjar a Berlín (Naismith Legacy Group, 2016). En la modalitat femenina s'haurà d'esperar a 1976 per que el bàsquet sigui olímpic. Aquests 40 anys de diferències mostra el biaix de gènere que hi ha hagut durant tot el segle XX en la confecció del calendari atlètic i esportiu de les competicions en els Jocs Olímpics.

Després d'aquesta panoràmica inicial sobre els primers passos del basquetbol, ens adonem que els primers anys es realitzen nombrosos canvis reglamentaris i una expansió per diferents indrets, tant a dins dels propis EUA com també fora del país. Aquests canvis o adaptacions reglamentàries es van anar succeint, i podem veure com en alguns moments de la història de l'esport aquests canvis són especialment notoris: “A partir de 1954, los profesionales [de la NBA] han descubierto el poderoso influjo que el reglamento ejerce sobre el baloncesto y, por ende, la posibilidad de cambiar el estilo de juego y responder a las sucesivas pérdidas de espectacularidad con retoques, a veces radicales, de las reglas. Desde entonces, la NBA no ha dejado de legislar con un espíritu aventurero, reduciendo el efecto de las tácticas y aumentando la influencia de la técnica individual y, sobre todo, de las cualidades atléticas de unos deportistas superdotados que no aceptan carcamales” (Díaz-Miguel, 1985: 74).

Si ens fixem en l'àmbit institucional, veurem com el basquetbol ha crescut sota el paraigua d'altres federacions esportives, doncs al cap i a la fi era un fenomen purament d'Estats Units. La seva difusió arreu del món no implicava que es pogués institucionalitzar de manera ràpida, doncs encara que es feien demostracions a diferents indrets del món, no hi havia institucions locals ni internacionals que d'inici poguessin promocionar l'esport. La promoció era bàsicament en l'àmbit local i escolar, per tant, faltava una infraestructura a nivell internacional, una coordinació institucional. Aquesta mateixa situació va provocar un afany de valdre's per si mateix: “El baloncesto constituye un excelente ejemplo de este combate por la independencia. Antes de 1932, fecha de la fundación de la actual Federación, el baloncesto permanecía en la mayoría de países bajo la tutela de otro deporte: el atletismo en Francia, el «hand-ball» en otros países” (Meynaud, 1972: 85).

Mica en mica, a mesura que les institucions del bàsquet s'anaven creant més enllà de l'origen als EUA, es podien posar les bases per a un nivell més extens de desenvolupament: “La Federación Internacional de Baloncesto Amateur ha creado comisiones de zona, a fin de conseguir una mejor orientación deportiva en las diferentes partes del mundo, estando integrada cada comisión por las federaciones nacionales afiliadas pertenecientes a la zona en cuestión” (Meynaud, 1972: 97). Per tant, a mesura que s'estén una arquitectura institucional del basquetbol, es construeix un entramat de relacions en les quals es configura un espai per a la pràctica esportiva que estarà especialment condicionat per aquest afany de canvi i revisió constant. Ara bé, aquesta tendència que és característica del bàsquet en molts moments de la seva història, cal mirar-la fent algunes distincions en funció de si els practicants eren homes o bé eren dones.

12.1.1 Idiosincràsia pròpia en el bàsquet masculí

Hem parlat en les pàgines anteriors del biaix de gènere en els Jocs Olímpics i les proves en les quals homes i dones podien competir. En relació a aquest comentari que hem fet abans, hem de dir que el bàsquet va néixer com un esport masculí. Naismith no descartava que pogués ser jugat per dones, com de fet passava amb alguns educadors i dirigents de centres educatius. El puritanisme, tret notabilíssim en la societat dels EUA a cavall del segle XIX i XX, esdevenia un fre inequívoc per que segons quins sectors de la societat estiguessin disposats a que les dones poguessin jugar al bàsquet. La possibilitat de que l'activitat del bàsquet fos massa vigorosa per les dones sobrevolava el pensament d'alguns sectors de la societat, el que era totalment congruent amb les crítiques a la pràctica esportiva femenina per considerar que podia tenir efectes negatius en les dones, en temes com ara la moralitat o fins i tot la gestació.

En les primeres dècades del bàsquet no hi havia pràcticament jugadors per damunt dels 2 metres d'alçada. Avui trobem de manera freqüent que alguns equips i seleccions nacionals presentin una mitja d'alçada en el seu cinc inicial per damunt dels dos metres. Durant la primera meitat del segle XX això era molt poc freqüent, tant com que per no conèixer l'existència de pivots alts dominadors fins l'arribada a la lliga de dos gegants: Bill Russell i Wilt Chamberlain. Potser l'única excepció reconeguda seria la del pivot George Mikan, dels Minneapolis Lakers, que va jugar a les lligues dels EUA abans dels dos jugadors que hem esmentat. La fotografia que podem fer-nos de l'aparició de jugadors alts pot ser aquesta:

“La abrumadora presencia de Russell y Chamberlain entre 1956 y 1973 empequeñeció injustamente a otros grandes reboteadores: sobre todo, Nate Thurmond entre los pivots y Elgin Baylor entre los aleros (el primer gran ejemplo de reboteador *bajito*, con su 1,96), pero también Pettit y Jerry Lucas (sin duda los mejores reboteadores blancos), Walt Bellamy, Willis read y Bill Bridges. Luego vendrían Hayes, Artis Gilmore, Wes Unseld (pivot anchísimo y fortísimo, pero que sólo medía 1,99 y no saltaba nada, lo que demuestra otra verdad básica: salto y estatura no son sinónimos automáticos de gran reboteador). Dave Cowens y Bill Walton (los mejores blancos de esta época, los años 70).” (Díaz-Miguel, 1985: 336)

Veiem, aleshores, que el basquetbol en els seus inicis no era un joc amb jugadors especialment alts, com els que ara avui farceixen els equips professionals. A més a més d'això, trobem aquesta ràpida evolució del driblatge, que ja hem comentat, i que donen un dinamisme i rapidesa especial al bàsquet. Això marcarà el tipus de bàsquet que es practica. Més endavant, aquesta velocitat de joc encara serà més marcada a l'introduir-se el rellotge de possessió. L'atac, amb rellotge de possessió, no pot jugar al que es coneix amb especular amb el resultat. Per exemple, si l'equip que va per davant en el marcador li interessa adormir el joc, és a dir, anar-se passant la pilota fins que s'acabi el temps de joc restant, amb el rellotge de possessió això no serà possible. El rellotge de possessió obliga a l'equip en atac a llençar a cistella abans que no es consumeixi el temps restant de possessió. Si la pilota encara no ha sigut llençada a cistella, l'equip atacant perd la possessió, que passa a ser de l'equip en la defensa.

El driblatge, la velocitat en el joc, la no especulació quan un equip va guanyant gràcies al rellotge de possessió: aquests són alguns dels trets diferenciadors d'aquest esport masculí que, sense estar restringit a les dones, va ser començat a practicar entre homes. Ara bé, com de seguida veurem, el bàsquet femení podria haver seguit aquestes mateixes directrius que van sorgir en els primers anys de pràctica del bàsquet però, en canvi, va patir una sèrie de modificacions pensades des del punt de vista que l'esport practicat per dones havia de plantejar-se d'una manera diferent a l'esport practicat per homes.

12.1.2 Idiosincràsia pròpia en el bàsquet femení

Hem de tenir present que l'evolució pròpia del bàsquet als EUA va prendre diferents camins en funció si el practicaven homes o bé dones. Naismith, com ja hem comentat, treballava en un institut on l'alumnat eren únicament homes. Quan a Naismith se li preguntava si el joc del basquetbol podia ser practicat per dones, no tenia cap mena de dubte que sí. En tot cas, ell el va difondre entre homes doncs eren alumnes el que ell tenia al seu càrrec. Aviat altres professors, i també veurem que especialment professores, engeguen equips femenins:

“The class met at eleven-thirty in the morning, and the game was in full swing by twelve o'clock. Some teachers from the Buckingham Grade School were passing the gym one day, and hearing the noise, decided to investigate. They could enter the gallery through the door that led to the street. Each day after that, they stopped to watch the game, sometimes becoming so interested that they would not have time to get their lunch. These teachers come to me one day and asked me why girls could not play the game. I told them that I saw no reason why they should not, and

this group organized the first girls' basketball team.”⁴⁶ (Naismith, 1996: 58)

En els primers anys de difusió del bàsquet –a partir de 1891– es planteja un camí diferenciat entre homes i dones. No només es tenia en compte qui era qui el practicava, sinó també qui entrenava o ensenyava a jugar-lo. De fet, podem veure com les més reconegudes versions femenines del bàsquet tenen com autores dues dones, Clara Baer i Senda Berenson, les quals proposen una sèrie d'adaptacions que s'ajustin a la idiosincràtica pròpia de les dones. Veiem un fragment, d'aquesta particular visió:

“The arguments the pioneers of women’s basketball offered for the division of the field into three courts would be echoed later in various *korbball* publications. In 1903, Berenson explained: «The division of the gymnasium or field into three equal parts, and the prohibiting of the players of one division from running into the domain of another seems an advantage for many reasons. It does away almost entirely with ‘star’ playing, hence equalizes the importance of the players, and so encourages team work (...). The divisions, then, concentrate energy, encourage combination plays, equalize team work and do away with undue physical exertion»

Her colleague Augusta Lane Patrick remarked along the same lines with respect to the three-court system that: «the play degenerates less easily into individual work. (...) The interval of quieted motion gives the heart the necessary respite which acts as a preventive to strain».⁴⁷ (Bottenburg, 2003)

El bàsquet femení havia d'esdevenir una variant més calmada, més pausada (“quieted motion”) que li doni un respir al cor de les dones (“gives the heart the necessary respite”) per prevenir la tensió, que és vist com un element nociu per la salut de les dones, en ocasions justificat per poder malmetre la seva capacitat reproductiva. Es planteja que no pot jugar-se a un ritme alt de joc, pels perills que això comporta: cal mantenir al marge l'extenuació (“do away with physical exertion”). A més a més d'aquests elements de caire purità, enfatitza molt clarament l'eliminació de la figura o estrella dins del joc (“It does away almost entirely with ‘star’ playing”), i promoure, en canvi, el joc en equip.

Un altre element primordial de la pre-concepció d'aquestes defensores del bàsquet femení és la manera com s'igualava la importància entre les jugadores (“hence equalizes the importance of the players, and so encourages team work”). Aquest propòsit igualitari, què és el que realment planteja? Fa l'efecte que el fet de retirar-li el bot a totes les jugadores no permet que cap sobresurti per damunt de la resta, almenys pel que fa a dur la pilota d'un costat a l'altre o a tenir un rol protagonista dins del joc. Ara bé, entenem que treure el bot del bàsquet femení implica obligar al joc d'equip, que és una situació diferent a promoure la possibilitat del joc d'equip. Veurem com d'altres activitat esportives en la nostra contemporaneïtat recorden a alguns trets del bàsquet femení en els seus inicis. Un

⁴⁶ “La classe es reunia a les 11:30 del matí, i l'activitat estava a ple rendiment cap allà les 12. Alguns professors del Buckingham Grade School estaven passant pel costat del gimnàs un dia i, després de sentir el soroll, van decidir investigar. Podien entrar a la galeria a través de la porta que portava al carrer. Cada dia després d'aquell primer dia, ells s'aturaven a veure l'activitat, de vegades tan interessats que no els quedava temps per fer el dinar. Aquests professors van venir un dia a parlar amb mi i em van demanar per què les noies no podien jugar. Els vaig dir que no veia cap raó per la qual no haurien de poder, i aquest grup van organitzar el primer equip de bàsquet de noies” (traducció pròpia).

⁴⁷ “Els arguments que les pioneres del bàsquet femení oferien per la divisió del camp de joc en tres pistes [o franges] tindria després eco en les diverses publicacions de corfbol. L'any 1903, Berenson explicava:

«La divisió del gimnàs o camp de joc en tres parts iguals, i la prohibició que les jugadores d'una d'aquelles parts s'afanyessin a ocupar el domini d'una altra jugadora sembla un avantatge per diverses raons.

Això deixa de costat pràcticament per complet el joc d'estrella', així com equipara la importància de las jugadores, així como fomenta el treball d'equip [...] Les divisions, aleshores, concentren energia, fomenten jugades de combinació, iguala el treball d'equip i manté al marge el exercici físic excessiu.»

La seva col·lega Augusta Lane Patrick va remarcar, juntament a les mateixes idees respecte el sistema de camp de joc amb tres pistes [o franges]:

«el joc degenera més difícilment en treball individual. (...) L'interval de moviment tranquil ofereix al cor el necessari respir que funciona com prevenció respecte la tensió» (traducció pròpia).

exemple que revisarem serà el colpbol (Bendicho, 2010).

Ja hem vist com la pretensió d'eliminar o limitar al màxim el driblatge formava part del que hem vist que podien ser vistes com “reacciones involutivas”, també com un “fenómeno degenerativo” (Primo, 1986: 57). Enlloc d'aprofitar al màxim les possibilitats del driblatge, el bàsquet femení entra en aquesta espiral involutiva i degenerativa, en les paraules de Giancarlo Primo, que planteja eliminar certs aspectes indesitjables de la pràctica esportiva. Una dinàmica a la qual Primo li pren el pol en l'evolució històrica i tècnica del bàsquet, però que va més enllà d'aquest fenomen particular. L'evolució de les ciències socials i la psicologia han detectat aquesta tendència: “se sostuvo también que el delincuente potencial o actual podía ser reformado si era removido en un entorno regulado y moral donde los viejos hábitos podían ser desbaratados y unos nuevos podían ser contruidos. Las técnicas inventadas para el «tratamiento moral» de los locos podían ser reutilizadas en una nueva pedagogía moral para niños patológicos” (Rose, 2019: 137). Per tant, que en el seu moment es pensava que havia de servir per reeducar o rehabilitar a malalts de diferent mena –fins i tot a persones amb un diagnòstic psiquiàtric– es va arribar a conformar com una pràctica social comuna, estesa amb el gruix de la població.

Trobem, per tant, una connexió entre el temps de joc assegurat i la correcció del que podríem anomenar un fenomen degeneratiu –per fer servir la terminologia que fa servir Primo– com podria ser “els nens que no gaudeixen de temps de joc”. A més a més, al nostre entendre podem reconèixer un fenomen anàleg entre aquestes les primeres dècades d'evolució del bàsquet –especialment del bàsquet femení–, la seva idiosincràsia pròpia, i la proposta del colpbol plantejada per Bendicho (2010). Considerem que el colpbol ens pot servir per veure-hi importants paral·lelismes malgrat parlar de dos fenòmens separats per més de 100 anys. A mesura que presentem elements diversos, tractarem de justificar la idoneïtat del que considerem una analogia del tot vàlida.

12.1.2.1 Semblances entre els trets puritans del bàsquet femení i els trets propis del colpbol

El colpbol es juga amb la limitació d'un toc per persona (de manera anàloga a un bot màxim en algunes modalitats de bàsquet), en una pista poliesportiva amb porteries (les mides de les quals acostuma a ser 40x20 metres, com els camps de futbol sala i d'handbol). El propòsit del joc és marcar a la porteria de l'altre equip sense que un jugador del mateix equip faci dos contactes seguits, que es considera falta. El seu creador, que és professor d'Educació Física a la Comunitat Valenciana, veu les seves inequívokes virtuts:

“El juego es extremadamente cooperativo; al ser al primer toque obligatoriamente, pone como ningún otro deporte la fuerza en el equipo, lo que permite que todos los jugadores tengan una importancia similar al no concebirse en el juego la acción individual provechosa sin el apoyo constante de los demás.” (Bendicho, 2010: 39)

Enfront del bàsquet, que pot esdevenir un esport amb protagonisme del joc individual i també amb protagonisme del joc col·lectiu, el punt fort que Bendicho assenyala com característic del colpbol és que és obligatòriament un esport amb èmfasi o accent en el joc col·lectiu. El joc individual queda, aleshores, restringit. Certament, els esports d'equip tenen la riquesa pròpia de la coordinació intel·ligent entre els membres de l'equip. Hi ha jugades d'equip que són meravelloses, i encara i així no podem deixar de reconèixer també com meravelloses accions de caire més individual, com ara accions mítiques de Pelé, Maradona o Messi. La bellesa del joc no queda encapsulada exclusivament en les jugades de factura col·lectiva; de fet, les jugades individuals són també plàstiques i meravelloses.

La riquesa pròpia del joc col·lectiu en el bàsquet, com ara en el futbol i en tants altres esports, és que és una decisió que prenen els jugadors de combinar-se entre ells. Un jugador que pren la decisió de fer una jugada individual en la que supera la marca de quatre, cinc o més rivals fins marcar, una

bonica combinació esdevé també un bon producte final. Ara bé, hi ha l'elecció de fer-ho d'una manera o bé d'una altra, en base a un joc individual o bé col·lectiu. O una combinació d'ambdós, com acostuma a passar, doncs no hi ha una frontera fixa, estanca entre el joc individual i el col·lectiu.

En el bàsquet o en el futbol, el reglament no estipula l'obligació de jugar d'una única manera, més individualment o bé més col·lectiva. Els jugadors decideixen a cada moment què els convé més per marcar, si engegar una jugada col·lectiva, o bé infiltrar-se dins de la defensa rival fent una jugada individual. Veiem doncs aquesta diferència entre un joc obligadament col·lectiu (el col·bol, on és inevitable col·laborar), i un joc volgutament, decididament col·lectiu, que podríem dir que sorgeix del desig dels jugadors, no directament del compliment de la llei. Per tant, la consideració que un esport com el col·bol és millor que un altre pel fet d'obligar als jugadors a desplegar un joc col·lectiu ens sembla francament falsa, en tant que establir una superioritat moral del joc col·lectiu enfront el joc individual considerem que és una concepció equivocada.

Entenem que moralment no hi ha una millor manera de jugar. En tot cas, tècnicament i tàctica hi ha certs recursos, un desplegament d'habilitats individuals i col·lectives, i a partir d'allà més o menys bellesa en un joc ben trenat. En tot cas, ens sembla més ric –pensem que obre més possibilitats de joc permetre que el plantejament de partit sigui de diferents maneres (més individual o més col·lectiu)– i que siguin els jugadors amb els entrenadors que decideixin què és el que més els convé fer en cada moment.

Enfront un reglament que obligui a la col·laboració (col·bol), o un reglament que persegueixi el joc individual (normes pròpies dels primers anys del bàsquet femení), pensem que pedagògicament resulta més ric un reglament que permeti la col·laboració al mateix temps que permet, també, el joc individual. La dimensió inevitablement col·lectiva del col·bol, amb el paral·lelisme amb el bàsquet femení en els seus orígens i evolució primera, un procés en el qual es restringeix considerablement el driblatge, és vista des del punt de vista de la puresa o la “veritable” forma d'un esport d'equip. Poder evitar el joc rude o violent esdevé una de les prioritats, tant per Berenson com per Baer, encara que en tot cas hem de tenir clar que el propi Naismith ja havia previst aquest aspecte:

“In the process of planning the game, I decided that certain fundamental principles were necessary. These were five in number:

1. There must be a ball; it should be large, light, and handled with hands.
2. There shall be no running with the ball.
3. No man on either team shall be restricted from getting the ball at any time that is in play.
4. Both teams are to occupy the same area, yet there is to be no personal contact.
5. The goal shall be horizontal and elevated.

These five principles are still the unchanging factors of basketball.”⁴⁸ (Naismith, 1996: 62)

Com diu Naismith, els jugadors comparteixen un mateix espai i no és previst que hi hagi contacte físic. Això imposa un règim d'extrema vigilància respecte els contactes que, és clar, es podran produir de manera fortuïta. Tots aquells contactes que es donin en un partit, o fins i tot en un entrenament, hauran de ser sancionats degudament. És per això que el bàsquet, des dels seus inicis, planteja una relació de respecte en relació al contacte físic. Podríem dir que el contacte físic en el bàsquet s'ha de reduir al màxim, encara que com sabem l'evolució del joc ha dut a que el contacte cada cop estigui

⁴⁸ “En el procés de planificar l'esport [del bàsquet], vaig decidir que alguns principis fonamentals eren necessaris. El nombre era de cinc:

1. Ha d'haver pilota. Ha de ser gran, lleugera, i que es pugui jugar amb les mans.
2. No serà permès córrer amb la pilota.
3. Cap home en qualsevol dels equips podrà tenir restringit agafar la pilota en qualsevol moment del joc.
4. Els dos equips ocuparan el mateix espai, encara que no hi ha d'haver contacte personal.
5. La cistella ha d'estar en una posició horitzontal i elevada.

Aquests cinc principis són encara els factors inalterables del bàsquet” (traducció pròpia).

més incorporat en el joc. No obstant, persisteix en el propi joc la idea que hi ha certs contactes no permesos, contactes que s'han de sancionar amb falta personal.

Per tant, encara que la idea de Naismith era reduir el marge de contactes que es donarien dins del joc, és clar que això no evita que, en la pràctica, existeixin els contactes. Tenint com a referent l'aspecte més aviat rude del futbol americà, o fins i tot el rugbi, Naismith proposa un esport amb un nivell baix de contactes. Un cop feta aquest aclariment sobre el contacte físic en el bàsquet, anem de nou a la qüestió de la suposada superioritat moral del joc col·lectiu per damunt del joc individual. I prenem de nou les paraules de Bendicho, en les trobem la següent afirmació respecte el col·lectiu: “el mismo juego, la reglamentación concreta de la modalidad deportiva limite la acción individual e implique inevitablemente la comunicación grupal y la necesidad de todos los miembros del equipo por igual a la hora de buscar el objetivo [d]el juego. Es decir, un «verdadero» deporte de equipo, un deporte de equipo en mayúsculas” (2010: 44). Per tant, és la inevitabilitat de plantejar un joc d'equip la condició segons la qual aquest autor considera que el col·lectiu és més esport “d'equip” que qualsevol altre esport col·lectiu.

Aquesta dimensió no és gens ni mica la que, al nostre entendre, hauria d'escatir la naturalesa del tipus de joc en l'esport, ja sigui el bàsquet o bé el col·lectiu. Del que es tracta, principalment, és de fer-nos càrrec de la decisió de jugar segons el nostre propi desig. Jugar de determinada manera és una decisió clau en el joc: al nostre abast està poder decidir col·laborar per aconseguir marcar. Per Bendicho, això no serà rellevant sinó més aviat ho serà l'ajustar-se a la norma pròpia del reglament del col·lectiu allò que farà aparèixer el “veritable” joc d'equip davant nostre. De fet, planteja el sorgiment d'un procés natural aparegut arran de la seva creació cultural. Planteja que la

“actividad física, entrenamiento motriz, competición, reglamentación haga emerger de una forma natural una serie de valores que mejoren y solucionen problemáticas señaladas anteriormente. En esencia el col·lectiu nunca permite a ningún jugador o jugadora la capacidad de crear juego por sí solo/a, bajo ninguna circunstancia puede ser individualista y egoísta, ya que necesita, siempre, al ser un juego al primer toque, la ayuda continua e imprescindible de los compañeros y compañeras, con lo que matiza el alto grado de individualismo común en otras modalidades de deporte de equipo.” (Bendicho, 2010: 46)

Bendicho ens indica un dels camins per plantejar-li una crítica de la regulació del caràcter individual del joc, com de seguida veurem amb més detall en el proper apartat dedicat a la regulació del driblatge en els primers temps del bàsquet femení. El camí és la identificació simplista del joc individual amb el joc que defineix com “individualista i egoista”, com si l'única manifestació possible del joc individual hagués de tenir aquesta particular configuració. Trobem que Bendicho, de la mateixa forma que renega del joc individual, també divinutza el joc col·lectiu quan de fet aquest tipus de joc col·lectiu pot arribar a donar-se de diferents maneres, no sempre virtuoses. Aquest tipus d'argumentari ens recorda a les consideracions que també van condicionar en el seu moment l'evolució de la branca femenina del bàsquet, la branca de la qual es van encarregar Clara Baer i Senda Berenson.

Veiem algun exemple de que el joc col·lectiu no ha de ser sempre necessàriament virtuós. És clar que pot donar-se un joc col·lectiu en el qual els jugadors facin bones jugades i aconseguixin marcar, i per tant considerem que sigui una forma o fórmula virtuosa. Ara bé, també pot plantejar-se un joc col·lectiu sense cap mena de propòsit clar de marcar, en el qual preval un joc de passades que posa per davant el manteniment de la possessió encara que sense amenaça de gol, que no la possibilitat d'un joc més o menys directe amb el qual poder marcar. La visió crítica que estem aportant es recolza tanmateix en els treballs d'altres autors, com ara Bottenburg (2003), i també Bottenburg i Vermeulen (2011). Tenim a continuació una mostra d'aquest tarannà que afecta el bàsquet femení a diferència del bàsquet masculí:

“To render this sport more compatible with the late nineteenth-century ideals of femininity,

several directors of physical education adjusted the rules for women's basketball. The playing field was divided into three courts to discourage masculine behavior and prevent individualism. Players were not allowed to cross the borderlines and had to change courts after each point scored. Dribbling with the ball was restricted and in some variants forbidden, just like obstructing the opponent in any attempt to score.”⁴⁹ (Bottenburg i Vermeulen, 2011: 634-635)

L'expectativa dipositada en l'esport femení no parteix dels mateixos supòsits, ni de bon tros, que l'esport masculí. Estan passats per un filtre diferent, un filtre clarament purità (o més purità i tot que l'esport masculí), un filtre segons es considera que la dona no pot practicar el mateix esport que practiquen els homes. Hi ha consideracions sexistes, i també motius de tradició religiosa. Naismith, tot i que reconeix la possibilitat d'existència del bàsquet femení, inventa el bàsquet dins d'un món masculí, en una institució educativa masculina. Quan Berenson i Baer adapten la idea del bàsquet promoguda per Naismith a una dimensió pròpia de l'època: les dones havien de participar d'una manera diferent que els homes de la realitat social, i per tant també de les pràctiques esportives que conformen un cert respecte d'aquesta realitat social diferenciada segons el gènere. També hem de tenir clar que en aquella època les institucions educatives estaven segregades, tot sovint, per sexe.

Per tant, està en sintonia amb la visió del món que imperava a l'època del naixement del bàsquet que aparegui una versió femenina del bàsquet, diferent a la versió originària:

“Women's emancipation in basketball took another path. Starting as an adaptation of men's basketball to meet the cultural norms and social expectations of femininity in the transition from the nineteenth to the twentieth century, the women's version was slowly but steadily brought into line with the men's game. After *Title IX* (a law implicating that the budgets of men's and women's sports programs of educational institutions should be comparable) passed in the United States in 1972, participation in women's high school and college basketball increased dramatically. So did the chances of professionalism and media attention.”⁵⁰ (Bottenburg i Vermeulen, 2011: 640)

Com apunten Bottenburg i Vermeulen, la diferència entre el bàsquet masculí i el femení es va escurçant amb el pas de les dècades. A més a més, cal deixar ben clar que biaix idiosincràtic del bàsquet femení no implica un menor desenvolupament del bàsquet per dones, sinó que li dona unes característiques diferenciades del bàsquet masculí. Podem dir que tant moralment com tècnica, es planteja una realitat normativa diferent pel bàsquet femení. Això implica un desenvolupament *en paral·lel* a les modificacions pròpies del bàsquet masculí. Tanmateix també ens assenyala el camí que va prendre després, a partir de 1951, les modificacions orientades a adaptar el bàsquet als infants menors de 13 anys.

Podem dir que el biddy-bàsquet primer, i el minibàsquet després, recullen l'herència del bàsquet femení com a proposta d'adaptació normativa del bàsquet amb nois. Per tant, abans que un minibàsquet adaptat pels infants van haver diverses propostes de bàsquet adaptat a les dones, i que és un antecedent clar de la dimensió moralista que impregna determinades adaptacions reglamentàries.

⁴⁹ “Per aconseguir que aquest esport [el bàsquet] fos més compatible amb els ideals de feminitat de finals del segle XIX, diverses directores d'Educació Física van adaptar les regles de joc pel bàsquet femení. El camp de joc es va dividir en tres parts [o franges] per tal de desincentivar la conducta masculina i prevenir l'individualisme. Les jugadores no estaven autoritzades a creuar les línies i havien de canviar de posició de joc cada vegada que s'anotava un punt. El maneig de la pilota amb el bot estava restringit i algunes variants prohibides, així como obstruir a l'oponent en qualsevol intent d'anotar” (traducció pròpia).

⁵⁰ “L'emancipació de les dones en el bàsquet va prendre un altre camí. Començant com una adaptació del bàsquet masculí per ajustar-se a les normes culturals i les expectatives socials de la feminitat en la transició del segle XIX al XX, la versió per a dones s'anava alineant lentament amb el joc dels homes. Després del *Title IX* (una llei que implicava que els pressupostos dels programes esportius per homes i per dones en les institucions educatives tenien que estar equiparats) va ser aprovada en els EUA l'any 1972, la participació de les dones en el bàsquet a nivell d'institut i d'universitat va incrementar de manera espectacular. Així van augmentar també les oportunitats de professionalisme i d'atenció dels mitjans de comunicació” (traducció pròpia).

12.1.2.2 El Title IX en l'evolució dels esports als EUA

A més a més d'aquesta anàlisi de les primeres dècades del desenvolupament del bàsquet, tant en la seva versió masculina com en la femenina, també ens hem d'aturar en un altre moment singular en el desenvolupament esportiu del segle XX. Concretament abordarem la introducció d'una legislació de la qual ja hem fet esment, concretament el *Title IX*. Es tracta d'una legislació corresponent a la igualtat de gènere, en la qual es fixaven uns criteris per establir una injecció econòmica important en l'esport femení.

Tots aquells programes esportius d'universitats finançats amb recursos federals havien de complir alguns criteris de finançament de l'esport femení, principalment que les universitat havien de dedicar la mateixa quantitat de diners a l'esport masculí que al femení. Això va repercutir fortament en el desenvolupament de l'esport femení, més si tenim en compte que una de les peculiaritats de l'esport masculí és, encara avui, que els equips de futbol americà a les universitats poden arribar a tenir 80, 90 o fins i tot 120 jugadors. Es dona el cas que no es juga futbol americà femení, i que les aportacions econòmiques del futbol americà s'havien de compensar amb unes importants beques i ajuts a esports femenins, ja fossin disciplines individuals (atletisme, natació, tennis) o bé esport d'equip amb planters molt més curts.

En un món esportiu universitari en el que encara es promovia molt més l'esport masculí que no pas el femení, aquest canvi legislatiu suposa un impuls notable per la promoció i la pràctica de tota mena d'esports per alumnes dones. A partir de la promulgació l'any 1972 del *Title IX*, les universitats finançades amb fons federals hauran d'augmentar progressivament la inversió als programes esportius femenins, fins a un nivell d'igualtat en la inversió si ho comparem amb el que s'inverteix en programes esportius masculins. Això suposarà un considerable impuls a l'esport femení, que de la nit al dia podia gaudir d'unes instal·lacions de primera, així com d'un programa de beques que permetia una magnífica ajuda econòmica a moltes esportistes. Ara bé, què podia suposar això en termes econòmics?

Posem algun exemple del futbol americà. Fent una cerca en les plantilles de la temporada 2019, trobem que l'equip dels *Dogs* de l'Universitat de Georgia tenen 91 jugadors amb dorsal i un sense dorsal (University of Georgia, 2019). Per la seva banda, a l'equip dels *Bearcats* de la Universitat de Cincinnati tenien un total de 93 jugadors amb dorsal, i 12 més sense dorsal (University of Cincinnati, 2019). En tots dos casos, deixant de costat la despesa afegida en *staff* tècnic, la suma econòmica en beques i altres despeses orientades a facilitar la pràctica esportiva i l'estudi dels jugadors pot arribar a ser astronòmica. Per tant, ens adonem que si es dediquen –posem pel cas hipotèticament– 10 beques completes i 30 parcials per l'equip de futbol americà, com que no hi ha equip femení de futbol americà, una quantitat proporcional a la despesa en beques per l'esport masculí s'haurà de proporcionar a les dones que estudien a la universitat, i que tenen qualitats per representar la universitat en diferents disciplines esportives. Per tant, com més s'inverteix en l'esport universitari masculí, més han d'invertir les pròpies universitats en esport femení, bé sigui futbol (*soccer*), tennis, bàsquet, natació, golf o qualsevol altra modalitat esportiva que es practiqui en la universitat. La dimensió dels equips de futbol americà universitaris, quan el futbol americà femení no es practica gaire, suposa una important injecció econòmica en l'esport femení segons les directrius del *Title IX*.

Encara que en l'esport universitari als EUA, segons les regulacions de la NCAA, els atletes i esportistes no poden cobrar un sou ni cap compensació econòmica, només poden ser ajudats en els seus estudis a través d'un sistema de beques. Les despeses pels alumnes, en alguns casos, poden suposar de l'ordre de desenes de milers dòlars per estudiant i curs, en funció del centre universitari i els estudis triats. En un entorn d'aquest tipus, les beques són un elements primordial de promoció de la igualtat d'oportunitats, així com també com a reconeixement de l'especial habilitat d'alguns esportistes. Les beques d'estudis, be siguin senceres o parcials en relació a l'import anual de la matrícula, així com també les despeses d'allotjament, menjador, llibres i d'altres, són una despesa inassolible per a moltes famílies.

El sistema de beques després del *Title IX* genera una borsa de diners cada cop més gran per l'esport femení, sempre i quan no hi hagi retallades dràstiques dels diners en l'esport masculí. Si a més a més es fraccionen aquestes quantitats econòmiques disponibles dels estudiants nois en més beques parcials per a noies, podem veure com encara més dones poden accedir a una beca total o parcial si es dona el cas que són molt habilidoses fent un determinat esport. Tornem, no obstant, al motiu principal pel qual hem abordat l'assumpte del *Title IX*: la diferent consideració de l'esport segons el gènere dels esportistes, especialment com s'ha de practicar i quina dosi de competició cal incloure-hi. Aquesta situació ha dut a que diverses agències espanyoles hagin aparegut per buscar joves promeses espanyoles i enviar-les a les universitats dels EUA amb beques completes, o bé parcials. Es calcula que són més de 1000 joves promeses les que marxaven amb aquestes beques des d'Espanya l'any 2018⁵¹.

Tal i com subratlla Suggs, les dones van estar controlades –també podem dir: tutelades– pel personal del departament d'Educació Física, sense gaire –o fins i tot cap– competició fora del campus universitari, és a dir, enfront altres universitats:

“Women's sports existed all over the country long before Title IX. Women's basketball, for exemple, developed at precisely the same time as the men's game. But women were confined to intramural contests, under the careful control of generations of physical-education teachers. Thus exiled to second-class gyms, only a few women found it acceptable to participate, although sports became more acceptable for women in the mid-twentieth century.”⁵² (Suggs, 2005: 7)

Trobem indicatius els senyals de l'orientació bàsicament educativa, no competitiva de l'esport femení previ a l'aprovació del *Title IX*. La podem constatar en el fet que l'esport femení a les universitat va estar sota el control del professorat del departament d'Educació Física fins l'any 1981 (Suggs, 2005: 7), mentre que l'esport masculí tenia el seu propi departament (sovint amb el rètol: *Athletics Department*), un que promovia els interessos propis del desenvolupament esportiu dels estudiants-atletes. Mentrestant l'esport femení estava encara sota el paraigua del departament d'Educació Física, un departament tradicionalment associat als aspectes educatius i recreatius, més que no als aspectes competitius. La situació era comuna a gairebé tots els campus universitaris als EUA, i reflecteix una particular filosofia sobre el gènere.

Durant la primera meitat del segle XX els homes van fer competició amb altres universitats, mentre que les dones feien activitats esportives sense competició amb d'altres universitats. Les raons eren bàsicament dues: preservar la modèstia de les joves i la sospita dirigida cap a la competició. Així ho explica Suggs:

“As enthusiastic as these women were about sports, their teacher-coaches insisted on keeping games low key for two reasons. First, and perhaps most predictably, they wanted to preserve young women's modesty and accommodate their perceived daintiness. [...]

The second was a general suspicion of competition, particularly as it was being practiced in men's sports. An excessive focus on winning games caused male to lose sight of fair play and sportsmanship. It exalted the most athletic and the most skilled at the expense of the broader pool of less talented players. Furthermore, men's sports, were controlled by coaches and administrators who did not necessarily understand the philosophy and morals of physical education as they were

⁵¹ Informació recollida en una entrevista radiofònica al responsable d'una d'aquestes agències espanyoles que busquen beques als EUA i esportistes d'alt nivell a Espanya que vulguin marxar a estudiar allà.

⁵² “L'esport femení existia a les universitats de tot el país molts abans que el *Title IX*. El bàsquet femení, per exemple, es va desenvolupar en el mateix moment que el bàsquet masculí. Però les dones eren confinades als campionats intramurals [dins de la pròpia universitat], sota el curós control de generacions de professors de educació física. Encara que exiliades a gimnasos de segona divisió, només algunes dones van trobar acceptable participar, encara que els esports van esdevenir més acceptables per les dones cap a la meitat del segle [XX]” (traducció pròpia).

espoused by men like Sargent and women like Berenson.”⁵³ (Suggs, 2005: 23)

La idea que caracteritza aquestes posicions que van prendre les universitats als EUA tenen en comú el fet de mantenir separat un itinerari propi per l'esport masculí, que era un itinerari competitiu, respecte un itinerari propi de l'esport femení, que es fixava com una pràctica de caire educatiu i recreatiu. L'esport femení havia de mantenir-se al marge dels usos propis de l'esport masculí, ja que d'altra manera es corria el risc de caure en els vicis propis de l'esport masculí.

Un cop hem comprovat que aquest és un dels aspectes primordials d'aquest assumpte, no podem aturar-nos en aquest punt l'anàlisi que estem fent. Anem, doncs, un pas més enllà. Un dels aspectes principals de la nostra anàlisi és pensar que a partir d'atendre a aquests antecedents, això ens ha de permetre capbussar-nos en el passat per entrar a fons en les consideracions ideològiques que embolcallen el debat sobre l'adaptació reglamentària dels esports amb infants i adolescents. Veure i analitzar amb detall mesures pròpies d'una època d'adaptacions de l'esport a les dones en el període 1891-1951 ens aportarà un recorregut històric previ a la creació del biddy-basket l'any 1951. Aquest recorregut previ és interessant tenir-lo ben present per un doble motiu:

1. Descriu un procés d'adaptació reglamentària, dirigit a les dones enlloc dels infants, i a més a més;
2. El procés d'adaptació normativa de l'esport femení tingué com el seu epicentre en la societat, la cultura i la política dels EUA, que és la societat, la cultura i la política en la qual va florir el biddy-basket l'any 1951 de la mà de Jay Archer.

A més a més, també cal tenir ben present que Archer també era professor d'Educació Física, com ara Baer i Berenson en la seva època, i havia estat un jove jugador de bàsquet amb un considerable reconeixement dins dels EUA. Això ens ha de fer rumiar respecte el tipus d'orientació que en els programes esportius tenia la pràctica d'esports dins del temps de l'Educació Física. A Catalunya, encara avui el tipus d'orientació de les activitats extraescolars esportives també es veu condicionada si les persones que ho organitzen pertanyen a l'àmbit de l'Educació Física, o bé provenen de l'àmbit esportiu federat.

12.1.2.3 *El sistema de quotes: una breu crítica*

Un cop hem subratllat la importància de mirar amb atenció les modificacions normatives en el reglament del bàsquet femení, així com algunes iniciatives legislatives com el *Title IX*, hem de fer front a un altre aspecte important. Una de les dificultats que afronta qualsevol sistema que legisla en funció de voler afavorir grups dels quals no es respecten de manera clara i inequívoca els seus drets en una societat, és que es pot establir una política de quotes: “Over the years, one of the most common arguments against civil rights legislation has been that it inevitably creates a quota system”⁵⁴ (Suggs, 2005: 34).

Els sistemes de quotes promouen una igualtat forçosa, o forçada, obligant a les institucions socials a

⁵³ “Malgrat com d'entusiasmades estaven aquestes dones amb l'esport, els seus entrenadors-professors insistien en mantenir els partits amb un perfil baix per dues raons. Primer, i potser el més predicible, volien preservar la modèstia de les dones joves i acomodar la seva percebuda delicadesa. [...]

La segona [raó] era una sospita general envers la competició, particularment com era practicada en els esports masculins. Un focus excessiu en guanyar els partits provocava que els mascles perdessin de vista el fair play [així a l'original] i l'esportivitat. Això exaltava als més atlètics i als més habilidosos a expenses de un més gran nombre de jugadors menys talentosos. Més enllà d'això, els esports masculins estaven controlats per entrenadors i administradors que no necessàriament entenien la filosofia i la moral de l'Educació Física així com estaven engrescats homes com Sargent i dones como Berenson” (traducció pròpia).

⁵⁴ “Amb el pas dels anys, un dels arguments més comuns contra la legislació dels drets civils ha sigut que això inevitablement crea un sistema de quotes” (traducció pròpia).

que segons quins nombres de membres d'una comunitat, o bé persones amb un perfil específic, puguin entrar en determinats programes o gaudir de certs serveis. Aquesta idea d'igualtat ha mutat al llarg del temps, i resulta especialment oportú escoltar el recordatori respecte quina esfera d'igualtat és la que es defensava en les polis de l'antiga Grècia: “La igualdad existía [en el règim polític de les polis gregues] solo en esta esfera específicamente política, donde los hombres se reunían como ciudadanos y no como personas privadas” (Arendt, 2013: 46). Això ens ha de fer notar que la igualtat en els drets polítics és un tipus de concepció de la igualtat, com a la qual es refereix Arendt respecte les polis gregues.

En canvi, la igualtat d'oportunitats és entesa sovint en termes no tan de drets polítics (la igualtat de tots els ciutadans) com de quotes d'accés als serveis públics (ajudes o subsidis per accedir a segons quins serveis). Les polítiques de quotes resulten ser mesures d'igualtat d'un caire que sobrepassa l'àmbit estrictament dels drets polítics, ja que sense arribar a garantir-se la igualtat de tots els ciutadans, el que es fa és fixar un règim “com si” tots fóssim iguals. Podem dir que es crea un relat, una ficció que està alimentada per l'Estat i que funciona en la mesura que preserva la possibilitat de poder accedir a un determinat bé o servei fins i tot als més desfavorits, sense que aquest accés resulti en un canvi estructural dirigit a aconseguir una major igualtat entre ciutadans. En conclusió, es tergiversa la idea d'igualtat d'oportunitats associant-la a una idea de subsidis per igualar punts de partida.

Hi ha un cert lligam que es pot resseguir entre el sistema de quotes i la condició cultural de víctima. Els ciutadans i ciutadanes afavorides per la política de quotes són sovint membres de col·lectius que han patit alguna mena de maltractament, ciutadans que tenen un perfil particular que els fa valdre la condició de beneficiaris d'un tracte de favor. La condició de beneficiari de les polítiques de quotes es barreja, en determinats casos, amb la condició de víctima. Els riscos que això comporta els ha percebut Gregorio Luri, que ens adverteix del següent: “La razón victimológica descarga de toda culpa al que se presenta como víctima para cargarla sobre la sociedad. Pero en lugar de ir a reclamar a la sociedad, se va a reclamar al Estado” (2019: 196).

Aquesta reclamació del ciutadà a l'Estat suposa que molt sovint els ciutadans que reclamen es pengin al coll el rètol que els identifica com a víctimes, o bé com a fills o filles de víctimes. La idea de que cal alguna mena de compensació en forma de tracte de favor suposa un dels elements primordials d'aquest sistema de quotes al qual ens estem referint. Aquest sistema de quotes ha estat criticat des de diferents perspectives. Un dels autors que han realitzat algunes crítiques interessants a les polítiques de quotes en particular, i la discriminació positiva en general, ha estat Thomas Sowell (2006).

Aquest autor ens fa notar un aspecte respecte els promotors de polítiques de quotes no s'atreveixen a afirmar que la discriminació positiva hagi d'establir-se de manera permanent: “A pesar de lo mucho que se han generalizado los programas de discriminación positiva, ni siquiera sus promotores se han atrevido a proclamar que las preferencias y los cupos sean deseables por principio o como elemento permanente de la sociedad. Por el contrario, se han realizado esfuerzos considerables para describir tales políticas como «temporales», incluso cuando de hecho esas preferencias no sólo persisten sino que aumentan” (Sowell, 2006: 15). Estem d'acord que abordar l'assumpte de la durada de les mesures correctores dins del marc d'una legislació de discriminació positiva és un aspecte cabdal, així com també resulta molt rellevant preguntar-nos per la utilitat que puguin tenir aquestes mesures.

Un altre aspecte que Sowell ens fa notar és la confusió que en ocasions genera l'establiment de les polítiques de quotes. Com ja hem dit, la política de quotes és un element propi de la idea o concepte de discriminació positiva. Ara bé, en ocasions es confonen dos elements: la pretensió d'establir legislació de discriminació positiva com a mesura d'igualtat d'oportunitats, i la pretensió d'aconseguir una igualtat de resultats: “La reacción violenta [en els EUA] en contra de la discriminación positiva surgió y fue creciendo con los años después de que el movimiento a favor de los derechos civiles empezara a distanciarse del concepto de trato igualitario para todas las personas y a aproximarse a la

idea de que los distintos grupos tuvieran la oportunidad de obtener resultados equiparables” (Sowell, 2006: 35). L'orientació política envers la promoció de la igualtat d'oportunitats, que és un dels trets propis de la discriminació positiva, en ocasions s'acaba transformant en una insistència en garantir iguals resultats. Això ens ho fa notar tant Sowell en el treball que acabem de citar, com també Puyol (2010).

La insistència en donar un tracte favorable a segons quines persones pot acabar generant, com ha fet notar Sowell, una possible reacció de revolta social. Quan certs col·lectius o bé ciutadans individuals veuen com d'altres persones passen per davant d'ells i elles, i se'ls satisfà una sèrie de necessitats o demandes, això pot generar una reacció de crítica i desafiament cap les polítiques de quotes.

El ciutadà afavorit per la política de quotes, sense necessàriament arribar al punt d'instal·lar-se en el rol de víctima, també pot arribar a prendre una actitud de queixa. És el que abans referíem com la proximitat entre la política de quotes i el victimisme. Aquesta actitud, aparentment més innòcua, també li passarà factura tant a ell com a la societat. Ens referim a la idea del ciutadà que actua com a client d'un hotel –sent aquest hotel la democràcia– en el qual actua com a consumidor de drets. El fragment en que Luri introdueix aquesta idea de la democràcia com a hotel és el següent:

“Lo que el conservador considera necesario criticar es la democracia concebida como hotel en el que un ciudadano se ve a sí mismo como consumidor de derechos, sin otra obligación que la de dar una propina de vez en cuando. El conservador sabe qué se le puede pedir honestamente al hombre. Como comenta Martin Diamond, la libertad republicana existe en la demora, en el espacio entre la copa y los labios. La impaciencia exigente infantiliza al demócrata. A la buena política, como a las buenas costumbres, no le gustan ni las prisas ni la elusión de responsabilidades.” (Luri, 2019: 283)

El ciutadà pot ser convidat a aquest marc mental de ser consumidor de drets, uns drets que l'Estat li ha de garantir. Quan aquests drets passen a ser exigits sense pràcticament obligació o deure que correspongui al ciutadà, el que apareix és aquesta crisi no només institucional, sinó també personal, psicològica. La institució democràtica es transforma en una proveïdora de serveis, i cada cop menys en un espai pel debat públic, pel debat polític. El ciutadà cada cop té una menor consciència de la seva capacitat de transformar-se ell o ella mateixa, i aleshores de tot canvi s'ha de fer càrrec la pròpia societat. El ciutadà espera impacientment, sense capacitat de demora, que l'Estat resolgui aquelles necessitats que troba que li han de satisfer.

La política de quotes, una manifestació de la discriminació positiva, esdevé una trampa en la qual tant l'Estat com el ciutadà queden capturats. La relació de dependència és sempre nociva, està lluny de ser saludable per cap dels dos bàndols de la relació. Per una banda, l'Estat entra en una espiral d'haver de satisfer els desigs compulsius del ciutadà. Per una altra banda, el ciutadà restarà impacient a que se li subministrin serveis, i quan aquests no arribin, actuarà de manera infantil, adoptant un to de queixa i una actitud destructiva. Aquesta descripció que acabem de fer correspon, al nostre entendre, amb l'evolució pròpia de l'Estat del Benestar durant el segle XX.

Sense cap mena de dubte hi ha conquestes democràtiques, com pugui ser la lluita aferrissada pels drets civils arreu del món. A Sudàfrica, amb Nelson Mandela; a EUA, amb Rosa Parks, Martin Luther King, Malcom X; a l'Índia, amb Mahatma Gandhi. Totes aquestes persones representen diferents lluites per tal que el món sigui un món millor, amb més garanties democràtiques. Al mateix temps, el món de la democràcia també s'ha transformat en aquest hotel en el qual el ciutadà demana, i fins i tot exigeix, el compliment de segons quins drets. El *Title IX* té sense dubtes aspectes positius, que comparteixen propòsits d'altres lluites pels drets civils. No obstant, cal tenir clar també com el compliment del *Title IX*, una política clarament de discriminació positiva, en moltes ocasions no va suposar un canvi de mentalitat dels administradors sinó simplement va generar la por a les conseqüències de no ajustar-se a la idea d'afavorir l'esport femení universitari: “The threat of losing

federal funds for a school or construction project was enough to get the most recalcitrant administrator's attention, and as became clear later, the mere act of tying up a school or corporation's resources in defending against a complaint of discrimination proved to be such a burden that administrators were prodded to open their doors a little wider to those who looked different”⁵⁵ (Suggs, 2005: 34).

Les portes es van obrir una mica més a aquells que tenien un aspecte diferent, com diu Suggs, sense que hi hagués un canvi veritable de mentalitat. La política de discriminació positiva servia per a compensar parcialment una situació de greuge comparatiu entre homes i dones, encara que sense transformar les relacions entre homes i dones. Per tant, no hem de renegar dels resultats obtinguts amb el *Title IX*, que sense cap mena de dubte van ser en alguns aspectes positius: “Title IX threw open the schoolhouse doors. It also threw open the doors of the gym – for female students and for coaches both. Competing became acceptable, training became acceptable, and schools sent teams out to play almost immediately” (Suggs, 2005: 35). A banda de gaudir de més i més quantioses beques com alumnes esportistes, les dones també van poder accedir a millors instal·lacions, a més nombroses posicions de *head coach* (entrenadora principal) a molts programes esportius, llocs als quals no havien tingut pràcticament accés abans del *Title IX*. En tot cas, hem tenir clar que malgrat l'avenç en alguns aspectes, l'obligació que imposava aquesta reforma legislativa no havia necessàriament de canviar la mentalitat, la manera de pensar de les persones al càrrec de les institucions universitàries.

Una mostra d'aquest canvi normatiu amb efectes puntuals –encara que sense efectes generals– la trobem en la següent consideració: “Colleges were not supposed to compete for prized women athletes as they did for males, and coaches were restrained from recruiting so that they could devote their time to teaching”⁵⁶ (Suggs, 2005: 61). Segons Suggs, els programes de reclutament de talents no era vist de la mateixa manera si es tractava de becar esportistes homes que si eren esportistes dones, i per tant les institucions becaven més a cegues, sense poder fer un seguiment tant detallat de les candidates a entrar en els programes esportius. Les desigualtats per gènere, per tant, no quedarien del tot esborrades pel *Title IX*.

12.1.3 El combat per la regulació del driblatge: una demostració del perfil moralista de l'adaptació reglamentària en el bàsquet i del que després trobarem en el minibàsquet

Un cop ja hem vist alguns dels trets característics del basquetbol en funció de si el practicaven homes o bé dones, podem plantejar un element específic de discussió que ens servirà com a porta d'entrada a les adaptacions reglamentàries del bàsquet per a infants. Mentre que aquestes variacions masculines i femenines que ja hem vist en el bàsquet s'adrecen a un públic juvenil (eren alumnes d'institut o bé d'universitat), en els propers apartats anirem analitzant les adaptacions reglamentàries pensades més específicament per a infants.

A continuació ens referirem concretament a l'ús del bot (o driblatge) per desplaçar-se dins de la pista, un element que com hem vist es conforma de manera diferent en funció de si l'esport és pensat per que el practiquin homes, o bé és pensat per que el practiquin dones. Després d'un extens fragment que ens servirà per situar aquesta qüestió a nivell històric i reglamentari, a partir de l'anàlisi del text farem una sèrie de consideracions a tall de comentari crític. Llegim aquest fragment que ens ajudarà a situar l'assumpte:

⁵⁵ “Per un centre educatiu o un projecte de construcció, l'amenaça de perdre els fons federals era suficient per atreure l'atenció més recalcitrant dels administradors. Com va veure's de manera clara més tard, el simple fet de comprometre els recursos d'un centre educatiu o d'una corporació en la defensa davant una queixa de discriminació es va comprovar que era un terrabastall tan gros que els administradors van ser empesos a obrir les seves portes una mica més per aquells que tenien un aspecte diferent” (traducció pròpia).

⁵⁶ “Les universitats no s'esperava que competissin per cotitzades dones atletes com ho podien fer pels homes, i els entrenadors estaven cohibits de reclutar per així poder dedicar el seu temps a donar classe” (traducció pròpia).

“Initially, dribbling was forbidden in American basketball. In men’s basketball it was after all admitted in 1896, while in the several variants of women’s basketball it remained forbidden or constrained. While Clara Baer entirely prohibited dribbling, Senda Berenson permitted a maximum of three bounces by one player. The official rules, which were published in 1901, corresponded in that respect to Berenson’s rules. The dribble remained a point of discussion, however. In response to complaints about rough play, in 1910 dribbling was forbidden outright. After complaints about stagnant and unattractive matches, the committee once more permitted one dribble, after which in the course of the 1920s here and there various rules from men’s basketball found their way into the women’s game, among which the unlimited dribble. Officially, that rule came into force in women’s basketball as late as 1966.

In the initial rules of Dutch *korfball* nothing was stated about dribbling. Broekhuysen laid down only that it was forbidden to walk with the ball, a prohibition that also prevailed in American women’s basketball. Another rule forbade «deliberately to avoid team play». Only at a later stage was the non-run rule worked out and sharpened.”⁵⁷ (Bottenburg, 2003)

- 1) Les normes originàries del bàsquet no permetien el bot. El joc original de Naismith era un joc de passades i llançaments, no obstant un tipus de joc que no va perdurar en les seves formes originals. Ara bé, si ho mirem segons la fidelitat a unes normes inicials, el bàsquet femení es manté estrictament fidel a la visió originària del bàsquet que va tenir Naismith. Veiem que després el bàsquet –amb la influència del propi creador de l'esport– esdevé un esport de característiques diferents a les originals, i es converteix un joc molt ràpid, i amb la possibilitat explícita de combinar el joc individual i el col·lectiu. Paga la pena dir que el propi Naismith comenta que el driblatge no estava explícitament prohibit en la seva proposta inicial, encara que també cal dir que no estava encoratjat pel propi reglament original.
- 2) El temps en el qual el bot o driblatge va estar limitat –bàsicament: *no encoratjat*– en el bàsquet masculí va ser un temps curt, des dels inicis l'any 1891 fins l'any 1896. Al nostre entendre això planteja una ràpida evolució del joc, que incorpora de manera àgil variacions en el propi reglament de joc. Si bé tenim aquest pol de fidelitat amb la versió original del bàsquet en les adaptacions femenines, també hem de tenir ben clar que el bàsquet es caracteritza per una ràpida evolució que implica canvis normatius freqüents. Per tant, la fidelitat es pot plantejar tant respecte la versió original com respecte la versió revisada. L'evolució històrica del bàsquet ens porta cap a un model més propi de les versions revisades que no de la versió o proposta original.
- 3) Així, mentre que l'any 1896 s'accepta sense restriccions el bot en el bàsquet masculí, les variants femenines del bàsquet no aixequen la prohibició o la limitació del bot. De fet, en el reglament de Clara Baer segueix estant prohibit el driblatge. Ara bé, quan accepta el bot és d'acord a establir un nombre màxim de bots per jugadora, concretament tres bots màxim per jugadora (reglament proposat per Senda Berenson). Això ens indica que hi ha diferents

⁵⁷ “Inicialment, el bot va ser prohibit en el bàsquet dels EUA. En el bàsquet masculí va ser admès, després de tot, l'any 1896, mentre que en les diverses variants del bàsquet femení es va mantenir prohibit i constret. Mentre que Clara Baer va prohibir taxativament el bot, Senda Berenson va permetre un màxim de tres bots per a cada jugadora. Les regles oficials, que es van publicar l'any 1901, es fixaven en aquest aspecte en les regles de Berenson. El bot es va mantenir, de totes formes, com un tòpic de discussió. En resposta a les queixes sobre el joc rude, a 1910 es va prohibir el bot de manera absoluta. Després d'haver queixes al voltant dels partits estancats i gens atractius, el comitè va permetre una vegada més el bot, després de la qual cosa en el curs de 1920, per una banda i per una altra, diverses regles del bàsquet masculí van trobar el seu camí per entrar en el bàsquet femení, entre aquestes el bot il·limitat. Oficialment, aquesta regla va entrar en vigor en el bàsquet femení la tardana data de 1966.

En las reglas iniciales del corfbol holandès no hi havia cap menció sobre el bot. Broekhuysen únicament va fixar que estava prohibit caminar amb la pilota a les mans, una prohibició que també es va mantenir en el bàsquet femení dels EUA. Una altra regla prohibia ‘evitar deliberadament el joc d'equip’. Únicament en un estadi més tardà es va treballar i es va aguditzar la regla de no córrer” (traducció pròpia).

sensibilitats, o bé podem dir punts de vista, en el bàsquet femení. Berenson era més progressista en el sentit de promoure un joc més ràpid, encara que no prou progressista per acceptar promoure el bot il·limitat quan aquesta norma ja està instal·lada en el bàsquet masculí. En canvi Baer no acceptava el bot en el bàsquet femení en cap de les seves manifestacions, i això ens permet caracteritzar-la de més conservadora. Aquesta actitud conservadora la podem situar tant en l'àmbit tècnic com moral.

- 4) Les regles oficials del bàsquet femení es publiquen l'any 1901 d'acord al criteri particular de Berenson en quan al nombre limitat de bots, per tant dins de la comunitat del bàsquet femení s'imposa la visió d'un nombre restringit de bots. Això, en termes de joc, lliga amb un afany d'aproximar el ritme de joc del bàsquet femení que proposa Berenson (nombre limitat) amb el masculí (nombre il·limitat). En canvi, la persistència de la prohibició del bot en la versió de Baer ens acosta a d'altres esports que tenen un aire familiar amb aquest bàsquet femení, com ara el corfbol (Bottenburg, 2003; Bottenburg i Vermeulen, 2011).
- 5) Malgrat la regulació expressa d'aquests aspectes del reglament i la progressiva incorporació del driblatge, el debat sobre la presència o la prohibició del driblatge continua present en la comunitat basquetbolística. Després d'acceptar-se el bot limitat en el bàsquet femení l'any 1901, l'any 1910 es prohibeix de nou el driblatge després d'escoltar queixes sobre la presència de joc rude o violent, una crida que feia reaccionar les ments puritanes que consideraven que l'esport femení no podia relacionar-se gens ni mica amb aspectes rudes o violents.

És interessant veure com s'associa la possibilitat de bellugar-se amb bot i la llibertat de moviment en la pista amb la possibilitat ineludible de contactes rudes o violents durant el joc. Més llibertat en el bot s'interpreta com un major risc de xocs o cops entre les jugadores. Com podem veure, no es posa l'accent en la llibertat i en la pressa de decisió de la jugadora, sinó que s'assenyalen els riscos que el joc degeneri, tant estèticament com tècnica. Podem reflexionar dient que les resistències a permetre el driblatge responen en part a prejudicis sexistes que, relacionats amb alguns elements puritans així com creences sobre la inferioritat del cos de les dones respecte el dels homes, permeten que s'estableixi aquesta regulació del joc segons criteris moralistes.

Aquest punt de vista de la llibertat, seguint criteris educatius, és un aspecte cabdal de la mirada pedagògica (i també política) sobre el desenvolupament de l'infant. No podem girar-li l'esquena a aquesta qüestió. Ens sembla oportú citar a Enric Prats, que fa una ajustada reflexió sobre el paper que té la llibertat en l'àmbit dels processos d'aprenentatge de l'infant:

“La sorpresa de la llibertat es fa palesa quan l'aprenent descobreix que els seus aprenentatges tenen una correspondència directa amb el món real. L'infant lliure és aquell que, en un món d'incerteses i de complexitats, es veu capaç de comprendre què passa i dir la seva; de saber discernir i identificar allò que li ha de proporcionar més guanys amb menys pèrdues, i de poder anticipar les repercussions dels seus actes. Com dèiem, ser capaç de prendre consciència dels afers «realment» importants de la vida, de formar-se'n un criteri i de prendre decisions per modificar el que calgui. Això és un exercici autèntic de llibertat.” (Prats, 2007: 20)

En fer aquest clam per la llibertat, per la consciència de l'infant, Prats propulsa aquest moviment d'adaptació envers el món que envolta i acull a les criatures. Els infants han de buscar-se les garrofes en el món que habiten fins prendre-li el pols a la realitat que els envolta, i fer front a les incerteses que els rodegen en el seu desembarcament en el món. El discerniment al qual es refereix Prats és un element primordial, però aquest discerniment s'assoleix sempre i quan ens mantenim fidels a la idea de fer front a les dificultats que tothom troba pel camí. La llibertat és consciència del món, i com bé diu Prats, llibertat és també “prendre decisions per modificar el que calgui”. L'horitzó de l'adaptació de l'infant al món planeja en aquest fragment, i fonamenta una posició ètica respecte el desenvolupament i aprenentatge infantils.

De la manera com es plantejava la normativa del bàsquet amb dones, difícilment es podia conrear la seva consciència. De manera anàloga a aquesta observació del bàsquet femení primerenc, en el cas del minibàsquet l'infant difícilment podrà fer-se lliure ni conscient. Les pretensions del reglament de minibàsquet resten lluny de demanar-li a l'infant que s'adapti al món que l'envolta. Prats fixa, al nostre entendre, una posició antitètica a la modificació reglamentària tal com s'ha plantejat històricament en el minibàsquet. En aquest sentit, el fet d'amagar-li el resultat als infants seria, inequívocament, ennuvol·lar-los la consciència.

Queda evidenciat que es pren com inacceptable cert tipus de joc per les dones, mentre que aquest mateix tipus de joc (sigui més o menys rude, més o menys violent) és acceptat si els practicants són nois, són homes. Aquest element que distingeix entre practicants homes i practicants dones serà un punt de partida sobre el qual es construirà el discurs propi de l'esport per a practicants infantils i l'esport pels practicants adults, i que posteriorment condicionarà enormement l'evolució pròpia del minibàsquet. Un cop és acceptat socialment un bàsquet per a dones, el bàsquet per infants tindrà posada la catifa per poder introduir nombrosos canvis respecte el bàsquet per adults, i justificar-los des d'una perspectiva pedagògica.

Si ens quedem en el moment històric del primer quart de segle XX, el poc atractiu estètic de partits jugats sense bot porten a que novament es reguli de manera diferent el driblatge en el bàsquet femení, incloent un màxim d'un bot per jugadora. Paga la pena dir que a partir de 1920 es permet el bot segons aquesta consideració, i també s'instauren altres modificacions del reglament d'acord a normes de bàsquet masculí que s'incorporen al bàsquet femení. Aquesta lluita o combat es segueix plantejant en les dècades següents, i als EUA l'acceptació inequívoca del driblatge il·limitat en el bàsquet femení no arribarà fins l'any 1966.

A nivell de conclusió general d'aquest apartat sobre el driblatge, podem dir que en l'evolució històrica del driblatge veiem com hi ha l'alternança en el triomf dels criteris moralistes (segons la idea que un bàsquet vigorós i/o ràpid no convé a les dones), i el triomf dels criteris estètics (per promoure un joc més bonic de jugar i de veure jugar). Un exemple clar d'aquesta actitud moralista la trobem en el següent fragment:

“The game of korfbal was seen as a «responsible sport», beset with rules based on principles that had been developed and maintained from a moralist educational perspective. The three-court system, including a middle-court where players had the task to transition the ball from defense to offense (or prevent the opponent to do so) without taking part in either of these sides, formed part of that. This rule was to prevent specialization and individualization among the players and to enforce their cooperation and versatility.”⁵⁸ (Bottenburg i Vermeulen, 2011: 639)

La promoció de la cooperació i la versalitat s'enfronta amb les idees, en aparença antagòniques, de la competició i l'especialització. Aquesta és una lluita ideològica que configura el bàsquet femení en les seves primeres dècades, i que com veurem a continuació, també configura l'univers pedagògic i normatiu del biddy-basket (a partir de 1951), i després del minibàsquet (a partir de 1962).

⁵⁸ “El joc del corfbol era vist como un «esport responsable», farcit de regles basades en principis que havien sigut desenvolupats i mantinguts des d'una perspectiva d'educació moralista. El sistema de la pista amb tres espais [franges]. Incloent una pista del mig en la qual les jugadores tenien la tasca de fer la transició entre la defensa i l'atac (o evitar que les rivals ho poguessin fer) sense formar part de cap d'aquestes agrupacions [ofensiva i defensiva], formava part d'això. Aquesta regla volia evitar l'especialització i la individualització entre les jugadores i reforçar la seva cooperació i versalitat” (traducció pròpia).

12.2 Orígens del minibàsquet: el “bidly-basket” de Jay Archer

12.2.1 Jay Archer, el precursor

Durant l'any 1951 Jay Archer, exjugador de bàsquet i professor d'Educació Física a la població d'Scranton (Pennsylvania) als EUA, desenvolupa una adaptació del bàsquet pels infants. En un primer moment la seva proposta no té un nom concret, encara que després prendrà el nom de “bidly-basket”. Archer formula una adaptació pionera en els esports d'equip:

“A finales de 1950⁵⁹ se le ocurrió bajar las canastas 40 centímetros por medio de un panel acoplado al reglamentario, [...]. Se procuró unos balones de menos peso que los normales e hizo jugar a los muchachos del centro [en el Centre de Joventut a Scranton]. El éxito fue rotundo, pues los chicos se peleaban por jugar. Pronto en Scranton hubo varias pistas; pero el deporte no salió de aquel lugar hasta que un día fue Pat Kennedy (el más famoso árbitro de baloncesto de Estados Unidos), junto con los Harlem Globetrotters, a realizar algunas exhibiciones.

Pat Kennedy se entrevistó con Jay Archer y procuró que éste saliese por el canal más importante de TV en Nueva York. El éxito fue grande. Miles de cartas le pidieron el reglamento de juego. Volvió a hablar por televisión y se registró el juego. Pero... le faltaba un nombre. Hacía un año que se jugaba en Scranton y no se le denominaba de ninguna manera.

El nombre salió de un capricho de la hijita del inventor del Mini-Basket. Un buen día le pidió a su padre un «bitti», que quiere decir un pastel pequeño. De ahí salió la palabra «BIDDY», que en lenguaje popular americano significa «polluelo». Así fue como se llamó a este deporte Bidly Basket-ball, que traducido literalmente es «Baloncesto para polluelos».

Enseguida se interesó el Departamento de Educación Física de los Estados Unidos y subvencionó el deporte para su divulgación.

Jay Archer, graduado en Educación Física en la Stroudsburd Teacher's College, ha trabajado con niños de grados elementales desde 1937, y ya en aquel entonces se daba cuenta de los pocos deportes que estaban al alcance de los niños hasta los doce años. Fue eso lo que le impulsó a la creación del Mini-Basket.” (Moya-Argeler, 1968a)

Archer havia nascut temps abans, concretament l'any 1912, allà mateix a Scranton. Arribats l'any 1936 va ser considerat, en aquells moments, un dels 20 millors jugadors de bàsquet als EUA. Encara que no era excessivament alt, doncs feia 1,78, es considerava que tenia un molt bon joc. Poc temps després de ser considerat un dels millors jugadors del país, va deixar de jugar: “En 1942 se retira de jugador para dedicarse a la preparación física de los deportistas” (Moya-Argeler, 1968a). Un altre detall important té relació amb les seves arrels familiars, que en el següent fragment es recull a tall anecdòtic, encara que amb prou rellevància per a la futura relació entre Archer i Espanya: “Sus padres eran italianos emigrados a América, y es por eso por lo que habla un poco de español que le sirvió grandemente en su gira por Suramérica” (Moya-Argeler, 1968a). Per tant, els seus orígens familiars li van obrir camí per tot de països de parla hispana.

Per entendre la gènesi del “bidly” cal tornar uns anys més enrera, concretament a l'etapa formativa d'Archer: “En 1937 [Jay Archer] se diplomó en educación física y a continuación inició su trabajo con niños de escuelas primarias, percibiendo que muy pocos eran los deportes que estaban al alcance de los menores de 12 años” (Daiuto, 1974: 63). Les modificacions reglamentàries que diferencien el “bidly-basket” del bàsquet inicialment van ser el fet de posar les mides del camp de joc, de la cistella i la pilota a les mesures pròpies dels infants, donada la seva alçada, pes i força. Aquesta adaptació marcarà uns usos i idees en la visió pròpia de l'esport infantil. Aquest tipus de mesures i aquesta particular filosofia d'adaptació es deixaran notar progressivament en altres esports d'equip, a banda del bàsquet.

⁵⁹ En funció del document consultat, la data de creació de bidly varia entre l'any 1950 i l'any 1951. La pàgina oficial del bidly als EUA rememora la data de 1951. Aquest fragment de Moya-Argeler mostra d'on pot provenir l'equívoc: relata que va ser “a finales de 1950” i, per tant, bé pot ser que no fos fins a començament de 1951 que no se li donés carta de naixement al bidly (abans potser havien sigut provatures, assaigs). Nosaltres ens decantem per posar 1951.

Podem dir que el bàsquet va ser el primer esport en adaptar-se a les condicions pròpies dels infants segons els criteris establerts per Archer, car paga la pena dir que segons quins esports, s'imaginem unes condicions dels infants o bé unes altres. Aquesta cultura de l'adaptació reglamentària serà una tendència que fructificarà els anys i dècades següents, i fruit d'això trobarem el minivoleibol, el minihandbol o el futbol 7, entre molts d'altres. Però centrem-nos en els primers anys del biddy-bàsquet, i veiem com va ser la seva evolució.

La primera meitat de dècada de 1950 suposa la popularització del “biddy-basket” a nivell intern als EUA. Com ja hem vist comença com un fenomen de tipus local a Scranton (Pennsylvania), i mica en mica agafa un abast més important: “A fines de 1950, tras otras experiencias, Jay Archer tuvo la idea de bajar la altura de los tableros de la cancha de básquetbol, haciendo una adaptación en los tableros oficiales (tal como se usa actualmente) y resolviendo también reducir las dimensiones y el peso de la pelota. El éxito fue total. Poco tiempo después, eran varias las canchas debidamente adaptadas existentes en Scranton y era enorme el número de niños de ambos sexos interesados en la práctica del juego” (Daiuto, 1974: 63).

Aquest procés de l'adaptació reglamentària de l'esport anirà lligat a d'altres situacions pròpies del clima polític i cultural als EUA. Es constata en aquella mateixa època una major implicació dels pares en l'esport infantil: “Following World War II, the baby boom in the United States led to increasingly growing levels of parental involvement in youth sports. Dads became coaches, officials, and administrators in the burgeoning youth leagues, and Moms became car pool and transportation managers. The real engine driving the metamorphosis in youth sports is, and has been, the parents.”⁶⁰ (Cox, 2011: 9).

Aquesta cita ens permet fer la següent reflexió: la implicació dels pares (el propi Archer tenia fills quan va decidir engegar el “biddy-basket”) funciona com a motor de tot aquest fenomen de l'esport infantil, encara que també suposarà un pes que el moviment arrossegarà. Aquest pes el podem veure en el tipus de visió que aquests pares i mares benintencionats van fixar sobre la naturalesa infantil, sobre una determinada visió de la infància, que es planteja de manera clara en aquella època i que perviu fins els nostres temps. Podem dir que els “biddy-basket”, el minibàsquet i en general els miniesports arrosseguen una determinada concepció d'infància, com ara la que podem veure lligada a la norma d'alineació (Valenciano, 2015b). Aquests aspectes tenen a veure, al nostre entendre, amb la sobreprotecció (Valenciano, 2015d).

Per tant, no ens podem estar de subratllar que aquella empenta que li donen els pares i mares dels EUA a l'esport infantil, sobretot després de la Segona Guerra Mundial, funciona com a motor del procés d'evolució de l'esport en les següents dècades, bé sigui allà o a la resta del món. Un motor que, és clar, condiciona el propi desenvolupament de l'infant fixant una mirada específica: l'infant com a ésser viu que no pot assolir segons quines fites, segons quines habilitats o recursos de joc. Això recorda a la condició de víctima, com també la condició de beneficiari, a la qual ens referim en les pàgines anteriors parlant dels inicis del bàsquet femení. També ens recorda a un gir de les polítiques socials orientades a donar subsidis a la població, i per tant, el paper més actiu o passiu del ciutadà.

Abans d'aquest esclat de les famílies dels EUA involucrant-se en l'esport dels seus fills, trobem moments històrics on les famílies també van tenir un paper molt determinant en l'horitzó de les decisions dels infants i també dels adolescents. Protegir pot arribar a resultar sinònim d'estalviar segons quins tràngols a l'infant, d'evitar determinades situacions. En aquestes ocasions els adults

⁶⁰ “Després de la Segona Guerra Mundial, el *baby boom* en els Estats Units [d'Amèrica] va portar a nivells cada vegada més alts d'implicació dels pares en l'esport infantil. Els pares es van convertir en entrenadors, àrbitres i administradors en les emergents lligues infantils, i les mares es van convertir en mànagers de cotxes i de transport. El vertader motor dirigint la metamorfosi en l'esport infantil és, i ha estat, els pares [i mares]” (traducció pròpia).

consideren que els infants estan exposats a estímuls que els poden resultar fins i tot nocius en el seu desenvolupament. Aquesta idea és moneda corrent en diferents concepcions educatives i esportives, i cal deixar clar que la vertadera noció de protecció té a veure amb unes altres consideracions. Si malgrat això es manté aquest discurs, el que prevaldrà és la idea que els jugadors joves han de créixer aïllats, gairebé en una atmosfera de laboratori, per poder progressar i evolucionar correctament. Ja hem vist, en parlar de la prohibició de la defensa zonal, com els plantejament de la pedagogia de l'hivernacle estan al darrera d'aquest tipus de mesura normativa. Si mirem de fer la genealogia d'aquest pensament, trobem algunes indicacions interessants sobre en quin moment històric es forja aquesta determinada manera de veure la criança familiar i, per extensió, l'educació dels infants: “Por la acción de la medicina doméstica, la familia burguesa adquiere progresivamente el aspecto de un invernadero protegido contra las influencias del exterior” (Donzelot, 2008: 28).

La família burgesa és la primera institució familiar que es pot permetre esdevenir filtre per segons quines influències. Abans, durant l'Antic Règim, només les famílies aristocràtiques –que eren una porció molt petita de la societat– podien fer aquesta pedagogia d'hivernacle. Amb el triomf de les revolucions burgeses, podem dir que hi ha una “democratització” de les mesures que institucionalitzen aquesta pedagogia de l'hivernacle. El paper de la ciència, i en particular de la medicina, resultarà cabdal per entendre el desenvolupament de la pedagogia d'hivernacle: “el médico alerta a las familias y alienta una cruzada que habría de dar origen a las primeras asociaciones de padres de alumnos a fines del siglo XIX” (Donzelot, 2008: 30). Seguint aquest raonament, una de les intencions polítiques originàries de les associacions de mares i pares d'alumnes és aquest control sobre el cos dels infants a partir del saber mèdic.

Per tant, s'acabarà establint un raser segons el qual es perseguiran les contravencions, subversions de l'ordre moral de l'època. D'acord a criteris científics, l'atenció mèdica servirà en alguns casos, fins i tot, per la privació de llibertat de joves “rebels” que portaven la contrària als seus pares. La medicina funcionarà com a coartada per que la moral mantingui segons criteris del que és correcte i allò que no ho és⁶¹. Podem dir que si al segle XIX i també durant part del segle XX el saber mèdic va establir què era moralment acceptable dins l'organització familiar, ens trobem que actualment aquest discurs parteix de la pedagogia i de la psicologia, i en particular, de l'educació en valors.

Aquesta idea d'infància viscuda en condicions d'hivernacle no només esdevé un motor, sinó que entenem que també actua com una llosa que l'esport infantil anirà arrossegant, dècada rere dècada. Es tracta d'una sèrie de concepcions que fixen la naturalesa de la infància les quals solidifiquen una visió de l'evolució infantil que sempre hauria de ser mòbil, mal·leable, i en canvi fixa uns determinats murs els quals els infants –s'imagina d'ells– que no poden superar determinades fites a segons quines edats. Al costat d'aquesta constatació i la seva importància en la construcció del que després prendrà el nom de “la filosofia del mini” a casa nostra, tornem a la difusió inicial del “bidly-basket”.

Podem dir que la segona meitat de la dècada de 1950 suposarà una expansió en un sentit més ampli, més enllà de les fronteres dels EUA. Ho podem entendre com el desplegament del treball d'Archer, i succeirà a un ritme frenètic i amb una col·laboració molt rellevant de l'administració dels EUA, concretament del Departament d'Estat. El “bidly” anirà de Scranton cap al Nord fins a algunes localitats al Canadà (Kingston, Ontario, Manitoba, Montreal i Quebec). Per un altre costat, la difusió també es dona “principalmente en Puerto Rico a través del Departamento de Recreación y Parques de Puerto Rico, que hizo colocar en los parques y jardines públicos canastas de Mini-Basket para solaz de los niños que acudiesen allí” (Moya-Argeler, 1968b).

⁶¹ En els temps actuals, la disputa sobre quin és el relat hegemònic sobre què passa en el món amb el virus del SARS-CoV-2 ens recorda que el mestratge dels metges i els sabers mèdics funcionen com a importants reguladors de la vida social, i que atenen sobretot a les manifestacions més sospitoses des d'un punt de vista higienista i moralista (sortides nocturnes, contacte desinhibit entre adolescents, reunions familiars multitudinàries).

La novetat que representa el “bidy” ens pot costar de valorar ara en la seva justa dimensió. Trobem alguns autors (Zanon a Espin, 1981) que argumenten, com veurem detalladament, que l’adaptació del bidy era originalment una qüestió de mesura o dimensió. Per tant, el que es modificava eren les mesures del camp, la cistella, la pilota. En la resta d’aspecte, es mantenia íntegre l’esperit del bàsquet. Ara bé, altres autors com ara Moya-Argeler (1968b) i també Domínguez, el que indiquen és que les modificacions del “bidy” anaven molt més enllà. Per exemple, que el propòsit era formatiu i no competitiu.

Si llegim els textos escrits uns anys més tard del naixement del “bidy”, podem entendre com es planteja una singularitat pròpia del fenomen: “Las reglas de juego eran en un principio bastante diferentes a las del baloncesto. En ellas se buscaba una forma pedagógica de enseñar a los muchachos un baloncesto práctico e instructivo de cara a formar un futuro jugador de «basket-ball». Hoy en día son las mismas reglas ya que esas modificaciones introducidas han sido en numerosas ocasiones nocivas a los minibasketistas” (Moya-Argeler, 1968b). Ara bé, haurem de comprovar si aquesta visió es correspon realment amb la realitat del “bidy”. Tal com hem vist que es donava l’evolució del minibàsquet i la seva tendència cap a l’educació en valors, hi ha alguns aspectes que conviden a investigar la veracitat d’aquest discurs. A més a més, no és aparentment coherent que una cultura individualista i competitiva com la dels EUA fos la pista d’enlairament del “bidy” entès com instrument en l’educació en valors.

Archer va fer una visita de nou dies a Puerto Rico, concretament hi va anar el dia 15 de novembre de 1955. Un parell d’anys més tard, Archer viatjarà a diferents països asiàtics, concretament durant el mes de maig de 1957. Es van fer “demostraciones en Rangún, Burma, Taipeh y Formosa a través del Programa de Intercambio Educacional desarrollado por los Estados Unidos de América” (Moya-Argeler, 1968b). I encara un parell d’anys més tard, entre els mesos d’agost i novembre de 1959, Archer anirà a fer una gira per Centreamèrica, i també Sudamèrica. En aquesta ocasió ja viatjarà en representació del Departament d’Estat de Bidy Basketball, i visitarà diferents indrets: “El Salvador, toda América Central, Venezuela, Chile, Uruguay y Perú” (Moya-Argeler, 1968b). Pel que sembla, ja abans d’aquells mesos de 1959 el Bidy havia arribat al Perú: va ser durant l’any 1955 (Moya-Argeler, 1968b).

La idea d’exportar el “bidy-basket” fora dels EUA, sobretot a països d’Àsia i Amèrica Llatina, es podrà llegir en clau clarament d’«americanització» del món, com alguns autors ja han plantejat en el cas posterior d’Espanya (Vilanou i Turró, 2012). Estem d’acord amb Vilanou i Turró: no era només el bàsquet, sinó d’altres influències les que sedimentaven a través de l’expansió tant del bàsquet com del “bidy-basket”. La influència cultural i la salvaguarda dels interessos empresarials es pot veure en la complicitat de Coca-Cola en la difusió del minibàsquet a Espanya, com veurem properament. També paga la pena dir que aquestes influències de tipus ideològic no són exclusives del cas que estem parlant, sinó que podem associar-les a l’esport en general. El bàsquet, no obstant, agafarà una important embranzida a nivell social i polític arreu del món, el que funcionarà com un sistema de promoció esportiva encara que també com a promoció dels motius americans.

En el cas particular d’Espanya, la promulgació l’any 1961 de la nova Llei d’Educació Física serà una fita molt important per entendre els moviments institucionals que afectaran, entre d’altres esports, el bàsquet. A més a més d’una progressiva obertura de les Federacions, que malgrat estar sota el control i seguiment del règim franquista, van passar de tenir un caire més presidencialista a constituir-se una junta directiva formada per diferents persones lligades a l’àmbit esportiu (Puyaltó, 2007: 3-4). En el cas del bàsquet català, aquest òrgan dins de la Federació era el que es coneixia com “Consejo Directivo”.

En el cas de l’àmbit territorial català, durant el mandat a la Federació Catalana d’Ismael Almela Sales –que va començar a exercir com president la temporada 1955-56– es van anar incorporant una sèrie

de figures cabdals en el futur del minibàsquet. Tot just en la dècada següent, una sèrie de persones tindrien un important paper en la difusió del minibàsquet a Catalunya i, de seguida, a tota Espanya. Tot i que el minibàsquet no estava encara plantejat a mitjans de la dècada de 1950, fruit de que el propi biddy encara no s'havia donat a conèixer a dins d'Espanya, el que ens sembla rellevant serà com tota una sèrie de persones comencin a treballar plegats en l'òrbita de la Federació Catalana de Bàsquet. El planter de persones properes a la Federació Catalana de Bàsquet, com després i molt particularment les persones de bàsquet que van treballar a la revista *Rebote*, seran dos dels elements més importants per entendre com es difon el minibàsquet a partir de l'any 1962.

A aquests dos elements que pivoten a Catalunya (la pròpia Federació i la revista *Rebote*), caldrà afegir, de seguida ho veurem, l'important paper que tingué Anselmo López en el llançament del minibàsquet. Un primer moment serà la seva visió estratègica al davant de la Federación Española i la projecció del minibàsquet a nivell de tota Espanya. Una mica més endavant, i fruit dels seus contactes polítics i empresarials, la projecció que li va donar al minibàsquet a nivell internacional quan ja es relacionava amb les altes esferes de l'olimpisme. Ara bé, abans d'Anselmo López i les connexions que va crear entre Madrid i Barcelona, mirem-nos el paper de les persones que van formar part de la revista *Rebote*.

Començarem anomenant i parlant de la trajectòria de Joan Marquès Ruiz. A més a més de ser qui va proposar el nom de “minibàsquet”, de ser membre del grup que editava la revista *Rebote*, Marquès fou abans de fer aquests papers de l'auca Vocal del Consell Directiu i del Comitè de Competició la temporada 1954-55, prèvia arribada d'Ismael Almela a la presidència de la Federació Catalana. La temporada següent, la 55-56, ja amb Almela a la presidència des del començament del curs basquetbolístic, Marquès continuarà amb els seus càrrecs. Com a novetat la temporada 1956-57, Joan Marquès també assumirà, dins del Comitè de Competició, el càrrec de Vocal del Col·legi d'Àrbitres, una responsabilitat que continuarà exercint durant més d'una dècada i mitja.

Per tota la seva trajectòria, Joan Marquès ja va rebre la Medalla d'Honor de la Federació el 31 de desembre de 1957, tal com detallada la Memòria Anual 1957-58 de la pròpia Federació. Ara bé, cal fer notar que la presidència d'Almela serà curta: deixarà la presidència el 17 de desembre de 1958, i a partir del 9 de gener de 1959 el succeirà Ernesto Segura de Luna. Joan Marquès, a banda de les responsabilitats al Consell Directiu (Vocal d'Àrbitres) i del Comitè de Competició, va afegir al seu llistat de càrrecs federatius un de nou amb l'arribada a la presidència de Segura de Luna: esdevindrà Seleccionador de la Federació Catalana (Memòria Anual FCBQ 1958-59).

Ara bé, aquest no seria el darrer càrrec que assumiria aquest home de bàsquet, sense perdre els seus altres càrrecs al Consell Directiu i al Comitè de Competició. Marquès va ser nomenat President del “Colegio Regional de Preparadores”, nomenament que va tenir un caràcter circumstancial, ja que va tenir aquest càrrec només una temporada (Memòria Anual FCBQ 1959-60). Com aviat veurem, Marquès va ser una de les figures claus dins de la revista *Rebote*, la publicació barcelonina especialitzada en bàsquet que va donar a conèixer el “biddy” a Espanya i que li va donar el nom de minibàsquet.

Una altra persona important, a banda del propi Marquès, serà Artur Domínguez i Casals. De professió assessor en comunicació i relacions públiques, serà un dels altres primers protagonistes que donarà impuls al minibàsquet. Lligat també a l'equip de redacció de *Rebote*, a més a més serà President d'Hesperia Barcelona durant un bon grapat d'anys, i al mateix temps vocal de la Federació Catalana. També tindrà càrrecs dins del Comitè Organitzador de l'Eurobasket de 1973, que es va celebrar a Barcelona.

Altres figures destacades van ser l'entrenador Vicente Zanon, que amb els seus nombrosos contactes als EUA va ser l'artífex de l'arribada del biddy-basket a Catalunya. El periodista Justo Conde, que va firmar nombroses cròniques dels primers partits de minibàsquet que es van disputar, donant una

important notorietat pública al fenomen. L'Albert Gasulla i Angla, un altre home important en el desenvolupament del minibàsquet, sobretot pel seu estret lligam a la revista *Rebote*. I no menys important, en aquest llistat inicial de persones importants pel minibàsquet català, l'empresari de la construcció i benefactor del minibàsquet català, Daniel Fernández Mercadé.

12.2.2 L'any 1962, l'any que va començar tot

El “bidly-basket” era una proposta desconeguda en l'àmbit espanyol fins al mes de gener de 1962. Concretament fou Vicente Zanon, un entrenador de bàsquet amb contactes als EUA, inclòs el mateix Archer (Conde, 1964), la persona que proposà la difusió del “bidly-basket” als redactors de la revista *Rebote*. Vicente Zanon posarà en coneixement de l'equip de la revista *Rebote* la creació, l'invent que se li va ocórrer a Jay Archer 12 anys abans. L'equip de redactors de la revista (els ja coneguts Joan Marqués, Artur Domínguez i també Daniel Fernández) són els que proposaran un canvi de nom, tal com detalla el propi Zanon (Zanon a Espin, 1981).

Ara bé, hem pogut esbrinar que, malgrat se'ls atribueix sovint als tres, concretament va ser Joan Marqués qui va proposar el nom de “minibasket” (Gasulla, 1987). Aquesta informació l'hem pogut confirmar en una entrevista mantinguda amb Artur Domínguez⁶², que ens va corroborar aquest fet i que li afegí el matís que, pel que sembla, Marqués va sentir que es deia quelcom de “mini” en un altre àmbit de l'època, i ell ho va voler aplicar al bàsquet. Segons relata Domínguez, “minibàsquet” tenia molta millor sonoritat que “pequeño baloncesto”. Finalment va quedar allò del “minibàsquet”.

La revista *Rebote* tingué, com hem dit, un insubstituïble paper en la difusió del minibàsquet, especialment aquell any 1962, encara que també més endavant. En el número 26 de la revista, concretament el número del mes de febrer de 1962, es publica un article amb el títol “Conozcamos el «bidly-basketball»”, que era una informació que apareixia sense signar. Entre d'altres fonts, sabem per Moya-Argeler (1968c) que aquest text el va escriure Zanon. Al número 27 de la revista, del mes de març, l'editorial de la mateixa abordarà l’“Operación 100.000”, una iniciativa de la Federación Española de Baloncesto que es posà en marxa prèviament a la difusió del “bidly-basketball” a través, en primer lloc, de *Rebote*.

De fet, en un article del número 27 de la revista amb el títol “¡Rebote lanza su primer satélite!”, es mencionarà la vinculació de l’“Operación 100.000” amb el bidly. I un mes més tard, Zanon continua amb les seves col·laboracions amb *Rebote*:

“En marzo de ese mismo año, Rebote publicó otro artículo titulado «Rebote lanza su primer satélite». «El Mini-Baket está en órbita». En dicho artículo se pedía colaboración por parte de entrenadores, clubs, árbitros, periodistas, directores de escuela, etc.

Por aquel entonces, Vicente Zanón fue nombrado por Jay Archer comisionado para la introducción del «Bidly Basketball» en España.

Pero tanto a Zanón como a los demás pioneros barceloneses del Mini-Basket no les gustava el nombre del nuevo juego: «Bidly Basketball». Fue entonces cuando en una reunión se cambió la palabra «Bidly Basketball» por Mini-Basket. Mini se puso por pequeño, y Basket, por llamarse así el baloncesto original. La sugerencia ofrecida por Masqué fue aceptada de buen grado por todos los allí asistentes y fue declarada como palabra «oficial» de dicho deporte.” (Moya-Argeler, 1968c)

Al número 28, del mes d'abril, *Rebote* publica una col·laboració de Vicente Zanon en el seu apartat tècnic, secció de la revista que té per nom el “El rincón del preparador”. En el número següent, el 29 i corresponent al mes de maig, es fa una balanç de la proposta del bidly a través de la revista. Concretament ens referim a l'editorial d'aquell número, que portarà el títol de “Eco y resonancia de

⁶²El gruix dels comentaris que incloem en la tesi que assenyalen que provenen d'Artur Domínguez, són informacions que van ser recollides en una entrevista realitzada a aquest ex-dirigent el 7 d'abril de 2017 a Barcelona. Al llarg del text apareixerà referenciada com “entrevista AD”.

nuestra iniciativa”. En aquest article s'anuncia que Vicente Zanon ha estat nomenat Comissionat per a l'introducció del biddy a Espanya, nomenament que farà Jay Archer en persona. Apareix, tanmateix, un article en el qual es comenta que el biddy triomfa a diferents continents. Per últim, Zanon publicarà un article que versava sobre el “Bloqueo con seguimiento” en la secció tècnica de la revista. Al mes de juny, ja en el número 30 de la revista barcelonina, Zanon farà una nova col·laboració tècnica. En aquesta ocasió sobre “El tiro de pecho”.

Un fet especialment rellevant serà que la revista *Rebote* funcionarà com canal de comunicació per facilitar l'accés a les escoles del material esportiu necessari pel biddy, concretament les cistelles i les pilotes. Segons Artur Domínguez, un cop Coca-Cola es va decidir a patrocinar el minibàsquet a Catalunya gràcies a les gestions d'Albert Gasulla, ell i els altres redactors i personal afí a *Rebote* van anar passejant per les escoles oferint material com ara pòsters i pilotes per poder practicar minibàsquet. Gasulla va ser l'interlocutor amb el propietari de la distribució Cobesa, el Sr. Flavià (entrevista AD). Ara bé, de seguida es van trobar que no només calia material esportiu, sobretot les cistelles que s'havien de penjar de les reglamentàries cistelles, les que tenien el cercol 3,05 m. Així mateix, calien entrenadors per poder dur a terme les sessions, un aspecte el qual les escoles també van demanar a la gent de *Rebote*.

Els començaments del minibàsquet acumulaven diferents dificultats, encara que també un grup d'entusiastes pel bàsquet. Aquests pioners van pensar que si no era un entrenador que vingués de fora de l'escola el que ensenyava l'ABC del minibàsquet, com a mínim feia falta algú que donés indicacions a les persones que farien després de monitors a les escoles que estaven visitant, i que volien oferir el minibàsquet als alumnes del centre (entrevista AD). Aquest oferiment de material esportiu estarà presentat sota el lema “El minibasket en movimiento” dins de la pròpia revista. Al número conjunt 31-32 de *Rebote*, corresponent als mesos de juliol i agost, apareixerà una nova col·laboració de Zanon: “Tiro con pivote”. I apareix, tanmateix, un noticiari monogràfic dedicat al minibàsquet.

Amb el número 34, del mes d'octubre del mateix any 1962, es produeix un anunci molt important pel que fa a la revista i també al moviment del minibàsquet. En l'article “Renuncia obligada”, els editors de la revista fan saber als seus lectors que la iniciativa del minibàsquet, que la pròpia revista s'havia encarregat de difondre amb tant d'interès durant tots aquells mesos previs de 1962, passarà a estar en mans de la Federació Espanyola de Baloncesto. Així es passarà d'una fase de difusió del biddy/mini basada en els recursos propis de *Rebote*, a una fase en que diferents institucions (Federación Española de Baloncesto, Delegación Nacional de Juventudes, Club Nacional Hesperia) agafaran la veu cantant. Aquest espai protagonista de les institucions de Madrid queda ben reflectit en el següent fragment: “La Federación no tardó en desplegar sus fuerzas y publicó en el periodo de un año 50.000 folletos de propaganda; 25.000 manuales técnicos, escritos por Jay Archer; 10.000 reglamentos y 20.000 folletos, que trabajan sobre la educación física” (Moya-Argeler, 1968c). *Rebote* va deixar anar el minibàsquet, que va passar a estar comandat per les instàncies polítiques i institucionals de Madrid.

Ara bé, malgrat aquest canvi de protagonistes, el minibàsquet seguiria tirant endavant gràcies a que Artur Domínguez accepta l'encàrrec de presidir Hesperia Barcelona, braç executor de les polítiques esportives associades a la Delegación de Juventudes i també a la Sección Femenina. Segons recorda Domínguez, la persona encarregada del minibàsquet a Sección Femenina va ser Carme Borràs (entrevista AD). En qualsevol cas, Domínguez i les altres persones a Hesperia faran aleshores una tasca de caire organitzatiu, ja que per llei a Espanya l'esport escolar havia de quedar fora de l'òrbita federada. Hesperia Barcelona va organitzar campionats a Catalunya i, el que també resulta molt important, va fer nombrosos cursos d'àrbitre (“amigos” segons la terminologia de l'època) i de monitors (entrenadors). Aquests cursos es van dur a terme a les oficines i despatxos situats al damunt de l'antic teatre/cinema Capsa, al carrer Aragó.

Gràcies a la generositat de Daniel Fernández Mercadé, Domínguez i la resta de la Junta de l'Hesperia van poder tenir un despatx al carrer Balmes que era propietat de Fernández Mercadé. Ell, que era empresari del sector de la construcció, va cedir a Hesperia un despatx ben aprop de les oficines de la seva constructora (entrevista AD). L'Hesperia Barcelona estaria molts anys al carrer Balmes, i gaudiria d'aquest tracte preferent que li va donar Fernández Mercadé. Anys més tard Fernández Mercadé seria un home important dins de la directiva del Joventut de Badalona, després d'haver aportat un gruix important de recursos pel desenvolupament del minibàsquet.

Ara bé, a partir d'aquell moment de difusió i ascensió meteòrica del minibàsquet, Zanon començarà a distanciar-se del moviment que s'institucionalitza cada cop més. Zanon quedarà lluny de les decisions d'Anselmo López, de la gestió d'Artur Domínguez a l'Hesperia i, tot plegat, acabarà tenint un punt de decepció envers els passos que es van donar aleshores. Ell, que s'havia cartejat amb nombrosos entrenadors de bàsquet dels EUA, entre ells Jay Archer, acaba veient com aquella difusió del “bidy” que va ajudar a fer com a col·laborador tècnic de *Rebote* durant uns mesos (de febrer a octubre de 1962), mica en mica esdevé un projecte d'una dimensió colossal. Certament, la dimensió que prenia el minibàsquet podia ser un pèl marejant, i segurament ni Zanon ni els altres introductors del “bidy” haurien mai imaginat l'èxit que arribaria a tenir el minibàsquet.

Com bé recull una entrevista que li van fer l'any 1981 a Mundo Deportivo, Zanon pensa que a partir d'un cert punt el minibàsquet tal com s'institucionalitza a Espanya traeix l'esperit amb el qual Archer havia ideat el bidy-basket:

“Aunque desconectado del mini, Vicente Zanón no deja de lamentar el sensible retroceso sufrido por este movimiento infantil que llegó a ser literalmente deslumbrante.

[Zanon] -Con su actual estructura, de la que queda excluido el espíritu competitivo, se ha acabado por falsear la verdadera finalidad del mini-basket, que no era otra que la de modelar jugadores desde la edad infantil.

Jay Archer, en efecto, no creó el bidy para que unos niños de varios continentes se diesen cita en un *Jamboree* sólo para intercambiar abrazos y exhibiciones folklóricas.” (a Espin, 1981)

Pensem que cal posar l'accent en l'afirmació que realitza Zanon amb la perspectiva de gairebé 20 anys després dels inicis del minibàsquet: “Con su actual estructura, de la que queda excluido el espíritu competitivo, se ha acabado por falsear la verdadera finalidad del mini-basket, que no era otra que la de modelar jugadores desde la edad infantil.” Zanon ens crida l'atenció sobre el desviament del minibàsquet respecte uns motius originals que inclouen, i potencien, la competició. Els jugadors són entrenats en un marc formatiu que exclou l'esperit competitiu, i que deixa de banda la construcció dels jugadors des de les seves primeres passes. Aquest tret d'identitat, tal com el refereix Zanon, encaixa perfectament amb alguns dels assumptes de rellevància que hem tractat amb anterioritat a la tesi. Enlloc de la construcció tècnica dels joves jugadors, així com la fidelitat a l'esperit competitiu del joc, el que trobem és una proposta que s'allunya dels valors tècnics i esportius que Zanon associa al minibàsquet, i també pensem que respecte el “bidy”.

La seva relació personal amb Archer ens permet considerar la seva opinió com un testimoni fiable, més encara si tenim en compte el tarannà que hem vist que han pres els miniesports en general, i el minibàsquet en particular. La tendència a reduir el marge propi de tecnificació esportiva, incloent l'exclusió de l'esperit competitiu –o fins i tot el seu descrèdit (Valenciano, 2017b)– són els trets propis de l'esport infantil i juvenil durant les darreres dècades. Tornem ara, després d'aquest excurs enllaçant amb els temes que hem tractat amb anterioritat a aquest recorregut històric, a l'operació de resseguir els primers passos del minibàsquet.

Zanon realitzarà, com ja hem vist, alguna col·laboració més amb *Rebote*, encara que la seva participació en la difusió del minibàsquet acaba poc temps després de que el “bidy” passi a dir-se minibàsquet. En paraules del mateix Zanon, el que va passar va ser això:

“A Juan Marqués, Alberto Gasulla y Dani Fernández, que estaban al frente de la revista, les gustó mucho la idea de patrocinar la adopción del biddy –que ellos mismos rebautizarían con el nombre de mini-basket– pero pronto se cayó en la cuenta de que la empresa era de una considerable envergadura económica. En vista de lo cual, y previa consulta con [Ernesto] Segura de Luna, presidente de la Catalana, el mini-basket fue ofrecido a la Federación Española. En aquel momento terminó toda mi intervención en el mini-basket, cuyo desarrollo, eso sí, seguí contemplando a distancia.” (Zanon a Espin, 1981)

Zanon descriu la sensació d'aquella gent del bàsquet a *Rebote* quan es van adonar que, en molt poc temps, la magnitud del projecte que havien engegat s'escapava de la seva capacitat d'acció. En adreçar-se a la Federació Catalana en busca de recolzament, i de seguida també la Federación Española, el minibàsquet va fer un pas endavant gràcies al recolzament institucional. Ara bé, temps després d'aquell allunyament del moviment del minibàsquet que ell mateix va ajudar a engegar, el propi Zanon criticarà de manera molt ostensible el moviment del minibàsquet (Zanon a Espin, 1981). La diagnosi que va fer Zanon és clara, com hem vist: lamenta la pèrdua de l'esperit competitiu del “biddy” quan s'institucionalitzà a nivell de la marca pròpia hispana, la del minibàsquet.

Aquest aspecte serà, és clar, un dels més rellevants de l'anàlisi a nivell de pedagogia i filosofia esportiva que podem fer durant aquest treball. Així mateix, cal apuntar a que una de les explicacions del motiu d'aquest canvi de denominació de minibàsquet enlloc de biddy es refereix a que s'introdueix la nova nomenclatura pel fet de no poder-se utilitzar a Espanya anglicismes durant l'època del franquisme. Aquesta explicació complementa allò de comentàvem abans que Marqués havia sentit l'expressió “mini” en alguns altres àmbits de la societat.

En la mesura que Zanon era entrenador i pensava que resultava útil el “biddy” pels infants espanyols, va prendre la decisió col·laborar amb *Rebote*. Ara bé, segons l'opinió d'Artur Domínguez, la idea d'Archer era bàsicament formativa i de lleure, doncs havia concebut el minibàsquet per practicar-se dins d'un gimnàs els dies de pluja, segons explica aquest veterà dirigent (entrevista AD). Això entra en contradicció amb l'entrevista d'Espin a Zanon (Espin, 1981). Anem a veure si podem treure l'aigua clara d'aquest assumpte. Segons Domínguez, la competició va acabar-se acceptant d'acord a la idea que calia fer el que els altres esports estaven fent: un sistema de competició esportiva. En aquest testimoni, no obstant, s'intueix un cert biaix en favor de com es va promoure el minibàsquet quan Zanon se'n va desvincular. Hem de recordar que Domínguez va ser durant molts anys el màxim directiu d'Hesperia Barcelona, el braç executor del programa de minibàsquet de Federación Española i govern franquista havien convingut posar en marxa. Per tant, el seu paper és de jutge i part, doncs ell mateix va ser un dels avaladors del gir que va prendre el minibàsquet.

Tot el que hem estat comentant mostra clarament el posicionament que va prendre Zanon, a la dècada de 1980, dirigint una determinada crítica. Zanon ens dona a entendre que es planteja un allunyament respecte a la dimensió originària del “biddy-basket”. No podem oblidar que Zanon era entrenador, que va conèixer personalment a Archer, i que tanmateix com entrenador probablement tenia clar que la competició era un element imprescindible de l'esport. Potser el comentari que confirma aquesta idea, a banda del que podem llegir en les paraules de Zanon en l'entrevista de *Mundo Deportivo* (Espin, 1981), és el que tanca el propi periodista que entrevistà Zanon. Ens diu Espin, tal com ja havíem pogut llegir abans i que ara volem subratllar: “Jay Archer, en efecto, no creó el biddy para que unos niños de varios continentes se diesen cita en un *Jamboree* sólo para intercambiar abrazos y exhibiciones folklóricas” (Espin, 1981).

Enfront una estampa de multiculturalisme proper als spots publicitaris de la marca italiana de roba Benetton, Espin és de la opinió que Archer no era partidari d'una proposta d'aquesta mena. Aquesta menció a l'ideal una mica innocent i políticament correcte de la multiculturalitat (“unos niños de varios continentes”), així com a la intenció que el propi Archer tingué en la creació del “biddy”, situen

una crítica clara al minibàsquet en la seva institucionalització. De fet, podem anar una mica més enllà i dir: ens indica la tendència a buidar el minibàsquet del seu component esportiu, per posar l'accent en altres aspectes (“sólo para intercambiar abrazos y exhibiciones folklóricas”).

Pel que correspon a l'esperit i filosofia del minibàsquet, podem albirar que a mida que passen els anys el minibàsquet s'ha anat allunyant de l'esperit competitiu que en un inici tenia, gràcies a les característiques originals del “bidly”. En aquest sentit, volem plantejar la idea que com més regles noves s'aproven dins del cos normatiu del minibàsquet, més s'allunya l'esport d'una manifestació pròpiament competitiva. I vistos els diferents punts de vista, constatem que ens trobem davant versions fins a cert punt contradictòries: la de Zanon (a Espin, 1981) i la de Domínguez (entrevista AD). Zanon pensa que se li va treure l'esperit competitiu al minibàsquet, i Domínguez és de l'opinió que se li va haver d'afegir, com una concessió al tipus d'esport que a la dècada de 1960 es practicava a Catalunya.

Si donem crèdit a la versió de Domínguez (i també la de Moya-Argeler, 1968b), Archer no tenia en el cap promoure la competició i els fonaments del bàsquet, sinó que volia dedicar-se a “formar” (en un sentit no competitiu) i que els nens passessin una bona estona. Creure'ns aquesta versió suposa, al cap i a la fi, acceptar que existeix una disjuntiva, una pugna irreconciliable entre formació i competició (Valenciano, 2016b) i que, per tant, Archer havia triat formar abans de fer que els nens poguessin competir. Aquesta és una idea que no acabem de veure versemblant, tal com havíem dit unes pàgines abans.

Per desvetllar aquest interrogant que ens ha sorgit durant la nostra recerca, trobem interessant el concís resum del primers passos del “bidly” en la seva pàgina web oficial:

“Bidly Basketball was originated in 1951 by Jay Archer, Executive Director of the Youth Center in Scranton, Pennsylvania. The game of Bidly Basketball was developed to teach both boys and girls the skills and fundamentals of basketball. Instituting the concepts of an imposed height limit, shorter goals and a smaller ball made the game of basketball competitive for younger players. By the mid 1950's, Bidly had spread nationwide with tournaments held to determine a national champion for twelve year old boys. The U.S. government recognized the value of Bidly and sent Jay Archer to South America and Asia as a good-will measure to conduct basketball clinics and begin Bidly programs. Jay Archer's dream came true in 1967 with the first International Tournament in which teams from 10 nations and commonwealths participated.”⁶³ (Bidly Basketball, 2020)

Tal com veiem en aquest text, les variacions del “bidly” respecte el bàsquet eren mínimes. Tanmateix, cap d'aquestes modificacions tenia a veure amb fer menys competitiu el “bidly” (es celebrava un campionat nacional, que de fer encara es celebra) ni tampoc apareix cap referència respecte fer del “bidly” un instrument d'educació en valors, aspecte que més tard ha passat a formar part de l'ADN del minibàsquet. De fet, en aquesta explicació històrica que acabem de citar es posa l'èmfasi en ensenyar els fonaments del bàsquet i fer competitiu l'esport pels jugadors joves. Podem dir que els dirigents del minibàsquet a Catalunya, així com els periodistes i d'altres persones que van ajudar a difondre'l, van elaborar una versió ensucrada del “bidly”. Després d'investigar aquest aspecte

⁶³ “Bidly Basketball va ser creat l'any in 1951 per Jay Archer, Director Executiu del Centre de Joventut de Scranton, a Pennsilvania. El joc del Bidly Basketball va ser desenvolupat per ensenyar a nois i noies les habilitats i els fonaments del bàsquet. Es van instituir els conceptes d'un límit d'alçada imposat, de cistelles més baixes i d'una pilota més petita, mesures que farien competitiu pels jugadors joves el joc del bàsquet. A meitat de la dècada de 1950, el Bidly s'havia estès per tot el país amb torneigs celebrats per determinar el campió nacional pels nois de 12 anys. El govern dels Estats Units d'Amèrica van reconèixer la vàlua del Bidly i van enviar Jay Archer a Sud-Amèrica i a l'Àsia com una mesura de bona voluntat per dur a terme clínics de bàsquet i engegar programes de Bidly. El somni de Jay Archer es va fer realitat l'any 1967 amb el primer Torneig Internacional en el qual equips de deu països diferents van participar” (traducció pròpia).

particular sobre els orígens del “bidly”, pensem que cal donar crèdit a les crítiques que Zanon va realitzar allà l'any 1981 (Espin, 1981). Allò que ell va dir aleshores és coherent amb el testimoni del web del “bidly” (Bidly Basketball, 2020).

Seguint el plantejament que ens presenta Zanon, que el minibàsquet esdevé un “bidly” amb cada cop menys competició i menys atenció als fonaments. Fixem-nos que pràcticament totes les col·laboracions de Zanon a *Rebote* són articles tècnics, dirigits a la millora tècnica dels jugadors. Amb un teló de fons de caire més políticament correcte, es presenta un esport sense afany competitiu, sense intenció de marcar diferència entre els que aconseguen la victòria o bé la derrota. Un esport que, al cap i a la fi, no distingeix els millors dels pitjors, els guanyadors dels perdedors. Es confirma, doncs, aquesta travessa des d'un “bidly” més competitiu a un minibàsquet cada cop menys competitiu, i per tant també una mica més *hippie* o pacifista (Skillen, 1998). Ens trobem davant d'una maniobra que dins del minibàsquet porta cap a un progressiu buidament d'aspectes tècnics i competitius de l'esport. Precisament aquells aspectes respecte els quals Archer volia tenir més cura: l'aprenentatge dels fonaments del bàsquet i una competició pels infants.

Aquestes normes que s'impulsen en el minibàsquet segons limiten, laminen progressivament la competició. Aquesta dinàmica porta a que els aspectes tècnics i motrius siguin cada cop menys rellevants, una dinàmica que trobem actualment magnificada en la deriva que ha agafat el minibàsquet (Valenciano, 2019). La millora tècnica, que és la base per assolir la victòria dins de les regles de la competició i allà on els jugadors poden ser creatius, s'enfoca cap a un carreró sense sortida.

Per tant, veiem que hi ha tot un discurs que reinterpreta l'herència del “bidly” en relació al “mini”, posant l'accent en que Archer ja va prendre decisions encaminades cap a la rebaixa dels aspectes competitius. Pensem que aquesta relectura dels orígens del “bidly” proporcionen un visió ensucrada, políticament correcta, absent de conflictes... del món dels infants. I que aquesta visió que podem veure expressada en diferents testimonis de la dècada de 1970 i 1980 són la llavor de les modificacions que durant les darreres dècades s'han introduït en el minibàsquet.

Seguint amb el repàs de les influències més importants en el minibàsquet, una altra figura important per la difusió del minibàsquet serà el periodista de *La Vanguardia* Justo Conde, del qual ja hem parlat, sobretot arran de les seves cròniques. Ell serà l'encarregat d'escriure un reportatge per la mateixa revista *Rebote* l'any 1962, en el qual lloa les virtuts que té la pràctica del bàsquet pels infants, un escrit que segons el mateix Conde dos anys després, ajudarà a l'impuls del minibàsquet (Conde, 1964). Conde serà un element clau en el desenvolupament i difusió del minibàsquet. Mentre que Zanon i *Rebote* van fer una aliança per difondre'l davant l'audiència pròpia de la revista, una comunitat creixent d'aficionats al bàsquet, Conde difondria les virtuts pròpies del minibàsquet més enllà d'aquesta audiència especialitzada. *Rebote* era una revista per aficionats al bàsquet, i altra premsa escrita en la que escrivia Conde era pel públic general. Bé sigui pel diari esportiu *Dicen*, bé sigui *La Vanguardia*, constitueixen atalajes des de les quals arribar a un públic major.

En un comiat sentit del que fou directiu del Joventut de Badalona i també un dels mecenes del minibàsquet, el Daniel Fernández Mercadé, Conde rememora la participació d'aquest en la gènesi del minibàsquet:

“Y es en esa pionera revista REBOTE que él [Daniel Fernández Mercadé] como gerente/mecenas engrandeció, donde radica el posiblemente mayor mérito baloncestista de Dani. Como padre de la criatura que fui, en el descubrimiento en España y en las páginas de REBOTE de aquel baloncesto para niños existente en EE.UU. que rebautizaríamos como MiniBasket, de poco hubiera servido si nuestro gerente Dani no se lo hubiera tomado con tal entusiasmo que prontamente logró el apoyo de Coca Cola, instalando juego de canastitas gratuitamente en cuantas escuelas lo pidieran hasta hacer realidad aquella bella campaña de que se alcanzaran los CIEN MIL MINIBASQUISTAS en España, algo que pronto suscitaba el interés de toda Europa gracias

al eco creado por el principal periódico deportivo parisino *L'Equipe* con un amplio reportaje a doble página de aquel nuestro Mini Basket, que terminó por desbordar las posibilidades del entusiasta mecenas de Dani... y allí aparecería el oportuno relevo de mecenas a cargo del nuevo presidente de la Federación Española, Anselmo López, a la vez que propietario de «Transfersa», compañía internacional de transportes frigoríficos por ferrocarril, y que concentró todo la campaña promocional del Mini Basquet, en manos de sus ejecutivos y en sus oficinas centrales. Su pródiga billetera culminó tan bonita obra creativa y que tanto marcaría el progreso baloncestista español, pero la primera simiente, tan bien arraigada y primera cosecha, se la debemos a la generosidad y entusiasmo de este para mi inolvidable amigo Dani. Que Dios te tenga en su gloria, y perdóname que por problemas físicos no haya podido acudir a tu sepelio. Tu algo más que amigo.” (Conde, 2015)

Després de tot el que ja hem vist, podem establir una analogia entre l'arribada del bàsquet i del minibàsquet a Espanya: en els dos casos van arribar primer de tot a Catalunya. La introducció del bàsquet a Espanya va ser per Terrassa (Escola Valparadís) a la dècada de 1910. I com ja hem vist, Catalunya va tornar a ser el canal d'entrada de la versió infantil del bàsquet, el “biddy”. Un autor forani ens narra aquesta peripècia: “En Europa, el primer país que acceptó el Biddy-Basketball fue España, lo que ocurrió durante el año 1962, gracias a los trabajos desarrollados por el señor Vicente Zanon y por la revista «Rebote», de Barcelona. Fue también en Barcelona que se modificó el nombre del juego por Mini-Básquet, denominación que hoy es oficial y aceptada internacionalmente” (Daiuto, 1974:65). Aquests van ser els vestigis del minibàsquet abans de que, l'any 1962, a Barcelona es posés el nom de minibàsquet per allò que Archer havia anomenat “biddy-basket”.

12.2.3 Evolució i difusió del minibàsquet a partir de 1963: l'etapa del beneplàcit franquista

Segons recollia *Rebote* al seu número 41-42, corresponent als mesos de maig i juny de 1963, TVE farà la retransmissió d'un partit de minibàsquet celebrat al Palácio de Deportes de Madrid. El resultat del partit va ser 26-19, en un partit disputat a 24 minuts de joc (*Rebote*, any IV, 41-42, p.5). Ja després de l'estiu, dins de la secció de *Rebote* titulada “Noticario «Mini-Basket»”, es comunica als lectors de la revista que Espanya ha estat convidada per Jay Archer per participar en el campionat mundial de minibàsquet que tindrà lloc a Scranton l'any següent. Fins i tot els redactors de *Rebote* faran una traducció del reportatge aparegut el 30/6/1963 al diari local de Scranton, *The Scrantonian* (*Rebote*, any IV, 45, p.13).

En aquest moment ens trobem que l'efervescència del bàsquet és molt gran. L'explosió del fenomen del minibàsquet es correspon a la popularització del bàsquet durant els anys immediatament anteriors. Una descripció acurada d'aquell temps l'obtenim de les paraules d'Antonio Díaz-Miguel, el sempitern seleccionador espanyol que en el seu moment àlgid va aconseguir portar el combinat espanyol a aconseguir la medalla de plata als Jocs Olímpics de Los Angeles 1984. Segons aquest entrenador:

“El baloncesto tuvo en España una gran progresión y aunque siempre estuvo a cabeza de las evoluciones tácticas, para mí hubo dos momentos cruciales. Primero, cuando vino a jugar un partido de exhibición un equipo profesional llamado los Siracusa Nets. Se hicieron dos selecciones nacionales, una en Madrid y otra en Barcelona y yo tuve la fortuna de jugar en las dos. Este equipo profesional nos dio cuarenta puntos de ventaja, diez puntos cada diez minutos; ver correr a hombres de dos metros como lo hacían los nuestros de 1,80 –el más alto era Alfonso Martínez con 1,91–, era asombroso. Y mostraron algo importantísimo, la trascendencia de la defensa. Recuerdo que en aquellos partidos no sólo no podíamos tirar, sino tampoco movernos. Terminaron ganándonos los dos partidos por más de diez puntos, pese al regalo de los cuarenta.

Esto hizo pensar a mucha gente. La segunda causa importante fue la decisión de la Federación Española de contratar a Ed Jucker para dirigir a la selección española. Por causas imponderables, Jucker no se quedó de entrenador y me dieron el puesto a mí. Pero lo importante y decisivo fue lo que enseñó Jucker: defensa. Cuando él vino aquí, defender consistía en correr un hombre detrás de otro individualmente, sin tener en cuenta que el baloncesto es un deporte de equipo y que se

necesitan las ayudas. Enseñó la manera de colocarse en la pista con relación al jugador que llevaba el balón. Yo estuve tres meses con él y todo lo que aprendí de defensa entonces ha sido vital en mi carrera. Fue el técnico que abrió la era moderna del baloncesto español. Era el año 1964.” (Díaz-Miguel, 1985: 765)

El bàsquet, i no només el minibàsquet, es popularitzava a un ritme trepidant. L'interès no era només un interès popular: apareix la maniobra de la Federación Española i del règim franquista per pilotar el moviment de difusió del minibàsquet. El ganxo que tenia aquesta novadora activitat resulta inequívoc, tant pels estaments propers al règim com també a nivell de practicants. La capacitat de pilotar el minibàsquet va passar ràpidament de la revista *Rebote* a l'àmbit institucional esportiu (Federación Española de Baloncesto) i, molt especialment, del règim (Delegación Nacional de Juventudes, Sección Femenia i Club Nacional Hesperia).

Com ja hem vist, l'any 1962 els redactors de *Rebote*, amb el recolzament en primer lloc de Federació Catalana de Basquetbol (aleshores Federació Catalana de Baloncesto), presidida en aquella època Ernesto Segura de Luna, comunicarà la proposta de difondre el minibàsquet a la Federación Española de Baloncesto, presidida en aquells moments per Anselmo López. “Don Anselmo fue el primer miembro de la F.E.B. que tuvo noticias directas del Mini-Basket, gracias a la entrevista realizada en S'Agaró (Costa Brava) con los señores Gasulla y Marqués, de la revista «Rebote»” (Moya-Argeler, 1968d). Aquesta va ser la manera de mirar d'aconseguir la màxima difusió, tenint el compte l'abast econòmic que tenia fer una campanya de promoció esportiva a nivell de tota Espanya. Aleshores la FEB, juntament amb Delegación Nacional de Juventudes, Sección Femenina i Club Nacional Hesperia, esdevenen l'engranatge necessari que permetrà que el minibàsquet es conegui aviat per tota Espanya. Anselmo López reconeix que econòmicament la difusió del mini-basket no la podrà sufragar la FEB per si sola: “[Anselmo López] se dirigió directamente a la Compañía Coca-Cola, de España. (Esta importante firma mundial ya patrocinaba el Mini-Basket en diversos países de América.) La respuesta fue afirmativa y la ayuda inmediata. Los beneficios de esta colaboración estrecha, que aún perdura, son inestimables” (Moya-Argeler, 1968d).

De fet, dins del propi engranatge entre Federación Española i el règim, també li van trobar-li utilitat a un club esportiu que havia estat creat originalment per a la tecnificació dels joves talents espanyols, el Club Nacional Hesperia: “En verano de 1961 y con vistas a las Olimpiadas de Tokio, se creó un club con la idea de formar a las futuras figuras de la Selección Nacional. El club se denominó Hesperia, que es el antiguo nombre de España” (Moya-Argeler, 1968d). L'Hesperia es convertia en un element clau per entendre el camí que va emprendre el projecte del minibàsquet:

“A los pocos días de hacerse cargo del Mini-Basket la Federación Española de Baloncesto, se decidió que se cuidaría el control, organización y cuidado del Mini-Basket el Club Nacional Hesperia que ya hacía más de un año que estaba en marcha.” (Moya-Argeler, 1968d)

“El Club Hesperia cumplió esta finalidad hasta el mes de octubre de 1962 en que cambió de fin para dedicarse de lleno al Mini-Basket, misión que cumple a la perfección hasta la fecha. Hoy en día, el Club Nacional Hesperia es como una pequeña Federación que se cuida de conservar el Mini-Basket, encauzarlo, dirigirlo y coordinarlo en toda España.” (Moya-Argeler, 1968d)

“Este club realizó varias giras por diversas localidades españolas: En la primera formación figuraron nombres como Buscató, Descartín, Emiliano, Sanjuán... El 13 de junio de 1961 jugaron en Salamanca con el resultado de Club Hesperia 94 y Selección Salmantina 35. El Club Hesperia cumplió su finalidad hasta el mes de octubre de 1962 en que tras el entusiasmo con que A. López acogió la propuesta de los redactores de *Rebote*, Srs. Gavilla⁶⁴ y Marqués, cambió de fin para dedicarse de lleno al Minibàsquet.” (Martín Moratinos, 2007: 13)

⁶⁴ Entenem que quan diu “Sr. Gavilla”, es tracta del Sr. Albert Gasulla.

La fórmula triada per l'organització interna de l'Hesperia va ser el de delegacions per províncies: Hesperia Provincial (Moya-Argeler, 1968d). Això es complementava amb una col·laboració “con la Delegación de Juventudes en organizar sus Campeonatos locales, comarcales y uno provincial, que es valedero para el Campeonato de España.” (Moya-Argeler, 1968d). Especialment destacada serà la campanya anomenada “Operación 100.000”, de la qual ja hem fet esment, en la qual es volia aconseguir aquesta xifra de practicants en només quatre anys, i que va engregar la Federación Española de Baloncesto.

Cal tenir present que la Federación va posar en marxa aquesta campanya abans de que es difongués el biddy/mini, tan sols que va semblar oportú al president Anselmo López vehiculitzar aquest objectiu d'assolir 100.000 practicants gràcies al minibàsquet. Després d'un any i mig de campanya, Justo Conde apunta que són 70.000 les llicències de “minibasquistas” que ja s'havien emès, a més a més d'un cens d'un 6.000 clubs o equips, i 500 noves pistes. Diu Conde: “esta cifra [100.000] ya se ofrece menos utópica; setenta mil nuevos baloncestistas en año y medio es una esplendorosa realidad. Los cien mil minibasquistas se lograrán en muy corto plazo; mucho antes de lo que se pensó” (Conde, 1964). Segons un altre autor, les dades més exactes serien les següents: “[La «Operación 100.000», cuyo cometido era llegar a los 100.000 practicantes en cinco años] superó todas las expectativas, y al final de la temporada 1968/1969, existían en España 113.000 jugadores, 6.687 instructores, 10.435 equipos, 1.965 «Amigos» (jueces de menor edad), siendo el juego practicado en 918 centros de Preparación, distribuidos en 1.097 localidades” (Daiuto, 1974: 65).

Ara bé, com aquestes fites tenien no tan sols un objectiu de difusió del bàsquet sinó també finalitat propagandística i política, doncs era convenient pel règim i la Federació poder lluir l'arribada a un nombre de practicants tant formidable. “Bona prova del desenvolupament [del bàsquet a Espanya a la dècada de 1960] és l'èxit d'algunes campanyes propagandístiques com l'«Operación Cien Mil» i la lenta, però constant, adequació de les instal·lacions” (Puyaltó, 2007: 5). A més a més de tenir en compte aquestes finalitats propagandístiques, cal que tinguem present que les xifres que es donen en aquest primers anys del minibàsquet no són per refiar-nos gaire: “És difícil quantificar els practicants del minibàsquet. En primer lloc perquè des de les federacions no es controlava, i en segon lloc perquè segons algunes persones relacionades amb l'esport en el món escolar, com l'entrenador Paco Hernández, les xifres no eren gens fiables, atès que els alumnes en els col·legis se'ls inscrivien a diversos esports, situació que feia que el nombre real de practicants no s'ajustés a la realitat” (Puyaltó, 2007: 220).

Un aspecte que evidencia el trasvàs entre l'àmbit associatiu (Federació) i els instruments del règim (Club Nacional Hesperia) és la composició de la Junta Directiva del CN Hesperia. Concretament, la temporada 1962-63, és a dir, la de l'impuls institucional del minibàsquet, el President era Ernesto Segura de Luna (com era també President de la Federació) i el Vice-President Executiu, en Joan Marquès (Memòria Anual FCBQ 1962-63). Marquès era la persona que aglutinava diversos càrrecs rellevants dins de la Federació, abans i tot de que Segura de Luna fos escollit president, i així s'entén millor la seva tria per esdevenir Vice-President Executiu de l'Hesperia.

Un tercer nom rellevant apareixeria en els càrrecs del renovat Hesperia, que havia mudat d'una finalitat de formar els talents del bàsquet espanyol –un programa que, salvant les distàncies, podríem associar amb la funcionalitat pròpia dels plans ADO engegats pels Jocs Olímpics de 1992, o dins del bàsquet, el programa Segle XXI pel bàsquet femení– a voler estendre la pràctica esportiva de base. En aquest Hesperia de Catalunya apareixerà, dins de la “Sección Técnica”, l'Albert Gasulla Angla, un dels altres actors importants en la història del minibàsquet, especialment –encara que no només– per la seva estreta vinculació a la revista *Rebote*. Després serà una figura molt rellevant en l'història de l'ACEB, l'Associació Catalana d'Entrenadors de Basquetbol.

Cal tenir present que a Espanya, de seguida que el minibàsquet va obtenir l'atenció i la cura de la

Federación Española de Baloncesto, aquest moviment va suposar que la Delegación de Juventudes l'agafés sota el seu control. Hem de tenir present que la Delegación de Juventudes tenia controlat l'esport escolar, i és per això que el minibàsquet va estar de seguida “vigilat” per la Delegación. No resulta estrany entendre que la Delegación acabès fent seu el “moviment del mini”. Això ens planteja atendre les consideracions de tipus polític i ideològic, així com el paper que van tenir els dirigents de la Federación Española de Baloncesto en el moment de rebre la demanda de la Delegación de Juventudes d'absorbir el projecte engegat per la Federación Española.

El minibàsquet va ser ofert a Anselmo López, aleshores President de la Federación Española de Baloncesto, qui va ensumar que podria esdevenir quelcom de molt profitós per la Federación. Això va engegar, dins del circuits del règim, la vinculació amb la Delegación de Juventudes i de seguida amb el Club Nacional Hesperia. Aquesta vinculació, donades les circumstàncies polítiques al país, on el règim tenia un ampli control de les institucions privades de l'esport, era quelcom difícil d'evitar i, per tant, hem de poder veure el que va poder ser de profit.

Anselmo López era una persona ben connectada a nivell polític i empresarial. Era una persona molt afí a Joan Antoni Samaranch, tant és així que va ser nomenat Secretari General del COE (Comité Olímpico Español) l'any 1971, i seguiria en el càrrec fins l'any 1986. A mesura que creix l'interès pel minibàsquet dins de les fronteres d'Espanya, també va donant-se a conèixer a altres indrets d'Europa: “El impulso cobrado por el **mini** desde el momento de su aparición en el panorama basketbolista español hizo que bien pronto la atención de no pocas Federaciones europeas convergiesen hacia nuestro país para acabar imitándonos. La alta proyección alcanzada por el mini-basket en el área internacional quedó concretada en el montaje de competiciones al más alto nivel – como un Campeonato mundial como la de mayor relieve en 1968. Pero el tiempo no tardaría en hacernos ver que la fulgurante eclosión de este embrión del deporte de la canasta iba a ser algo muy parecido a esos espectaculares y fugaces fuegos de artificio” (Espin, 1981). Per tant, es crea una espiral d'interessos entrelligats (propagandístics del règim, tècnics i d'altra mena també de la Federació i Club Hesperia).

Com ja hem vist, el periodista de *Mundo Deportivo* Manuel Espin és crític amb el paper de la Federación Española de Baloncesto, la qual havia engegat la difusió del minibàsquet però que, en entrar en escena la Delegación de Juventudes, sembla ser que va adoptar una actitud complaent amb el règim. Un cop s'engegà l'“Operación 100.000”, es comença a recollir la gran acceptació del públic. Diu Espin que l'èxit d'arribar a 100.000 llicències “fue causa, sin duda, que por parte de Juventudes se reivindicasen sus derechos a controlar aquella actividad de deporte infantil que había puesto en práctica la Federación Española. Planteada esta situación, no vimos, todo hay que decirlo, que ningún federativo hiciese nada por retener, o recuperar, una obra que tantos esfuerzos había costado” (Espin, 1981).

Ara bé, per què el minibàsquet es popularitza d'una manera tan ràpida, en el marge de mesos o uns pocs anys? Segons Conde, un dels motius de la ràpida expansió del minibàsquet a Espanya va ser les mesures d'una pista reglamentària, en un inici 18x12 metres, ja que es podia encabir en qualsevol petit pati d'escola. I una altra de les qüestions claus seria la política de subvencions, dirigides a través del Club Nacional Hesperia, per a l'obtenció del material esportiu. L'any 1964 es disposava de 4 milions de pessetes per a la compra de material esportiu i equipament pel minibàsquet (Conde, 1964). Paral·lelament a l'aparició en escena de la Delegación de Juventudes, es constata que el minibàsquet obté aquest creixent interès a nivell europeu, i el programa es voldrà posar en marxa també des de FIBA, fet que donarà al minibàsquet a finals de la dècada de 1960 una magnitud a l'àmbit europeu.

El focus de l'evolució del “biddy” havia estat primer els EUA, i malgrat havia sortit dels EUA durant la segona meitat de la dècada de 1950 i arribat a països d'Amèrica Llatina, no és fins que Zanon i l'equip de redacció de *Rebote* comencen a difondre'l a la revista que arribarà a Espanya. Per tant,

podem dir que el “bidy” agafarà embranzida al món per arribar fins Llatinoamèrica i Àsia, encara que serà la marca espanyola del minibàsquet la que portarà la veu cantant en la difusió a nivell europeu. Les persones que donen a conèixer el minibàsquet a Madrid i abans Barcelona centralitzen la difusió, per diferents canals, arreu d'Europa.

La implicació activa de la Delegación de Juventudes i del seu braç executor en l'àmbit del bàsquet, el Club Nacional Hesperia ve a confirmar la tendència en quan al tipus d'organització esportiva. El paper de l'Estat és primordial per entendre la difusió primera del minibàsquet, encara que uns anys més tard ha canviat l'escenari:

“la forma tradicional británica, que se caracteriza por la inhibición total del Estado en esta esfera o por la limitación de su papel a la simple concesión de subvenciones, parece estar hoy en franca recesión. En muchos países, se procede a crear progresivamente, bajo diversas formas, los elementos de una célula administrativa encargada de centralizar y coordinar las iniciativas públicas en este terreno. Habida cuenta del estado actual de los problemas y de su previsible evolución, cabe esperar que esos servicios tiendan cada vez más a aproximarse al sistema francés, que, en términos de organización, posee el mérito de la claridad y de la coherencia. La índole misma de las misiones llevadas a cabo por las autoridades a este título induce a pensar que este movimiento ganará progresivamente terreno.” (Meynaud, 1972: 163)

Encara a mitjans de la dècada de 1960 a Espanya l'organització esportiva estava apuntalada en una estructura bàsicament pública, amb una política de subvencions i ajudes. Ara bé, també començava a despuntar el paper de l'empresa privada.

12.2.4 L'empresa privada en la difusió del minibàsquet: el paper de Coca-Cola España

El gir cap al neoliberalisme, cap a la intervenció del sector públic d'acord als interessos del sector privat, es pot veure en l'aparició de Coca-Cola España com un dels actors indispensables per la difusió del minibàsquet. La seva aportació econòmica de Coca-Cola en la promoció del minibàsquet, que no és una altra cosa que un sistema d'esponsorització del minibàsquet, esdevé un element primordial per portar material esportiu a les escoles. Com bé sabem, els interessos de l'empresa privada no són mai una qüestió desinteressada, no ocupen mai una posició neutral, ni a nivell econòmic ni tampoc ideològic. L'empresa busca afavorir els seus interessos encara que subratlli la seva intenció de promocionar l'esport.

Aquests interessos implícits ens els fa notar Henry Giroux en l'anàlisi al detall del fenomen Disney: “las megacompañías mediáticas como Disney no producen únicamente entretenimiento inocente, noticieros objetivos e ilimitado acceso a la información de la nueva era; tampoco permanecen ajenos a las realidades del poder, la política y la ideología” (2001: 16). També les companyies com Coca-Cola tenien interessos de caire econòmic, com ara promoure el consum de Coca-Cola entre els joves jugadors de minibàsquet, així com tot aquells que els envoltaven (famílies, escola, etc.).

Aquests interessos particulars de Coca-Cola en el desenvolupament del minibàsquet és un fet que té a veure també amb el que hem comentat abans sobre el procés d'enculturació que desembarca a Espanya (Bolós i Vilanou, 2004). Més enllà d'aquesta consideració, pensem que és oportú subratllar com l'empresa privada dóna direcció a un projecte que es plantejava amb una finalitat social i educativa, però que al cap del carrer es tractava d'una maniobra més en el desenvolupament d'una estructura empresarial privada, amb interessos privats i no públics.

12.2.5 El minibàsquet espanyol a l'estranger, la creació del Comitè Internacional de Minibàsquet (CIM) i el declivi de les competicions internacionals de minibàsquet

Un fet rellevant a nivell històric, que esdevé un símptoma del procés que estem analitzant, és la desaparició de les competicions internacionals de minibàsquet. “En baloncesto, se suprimieron las

competiciones internacionales de «mini-básquet», porque, claro, había competiciones internacionales de «mini-básquet»” (Personne, 2005: 159). Quan desapareixen les competicions internacionals de minibàsquet es pot confirmar el triomf de la tendència que porta a buidar de competició el minibàsquet, com ho havia fet abans del relat de la gènesi del “bidly”.

La tendència que emfatitza la germanor entre països triomfa davant d'un discurs tècnic, enfocat a aconseguir la victòria a través del conreu de la competició. A finals de la dècada de 1960 i abans de la desaparició dels campionats internacionals va esdevenir la creació, pràcticament simultània a l'inici d'aquests campionats internacionals, del Comitè Internacional de Minibàsquet, que va ser creat dins de l'òrbita de FIBA. Abans de que això es produís, però, es van celebrar una sèrie de competicions arreu. La primera d'aquestes convocatòries per celebrar competicions internacionals va fer-se l'any 1967 quan a Scranton, precisament allà on va sorgir el bidly-basket de la mà de Jay Archer, es preparava per acollir el primer campionat mundial de minibàsquet. Espanya va ser convidada a participar a aquesta competició que el propi Jay Archer es va encarregar de perfilar i sobre la qual la FIBA va tenir més aviat molt poc protagonisme.

A Espanya, una sèrie d'entrenadors es van encarregar de fer la tria de jugadors que anirien a Scranton. El campionat anava a celebrar-se del 13 al 18 de febrer de 1967. En el mesos anteriors, a Barcelona Rafael Murgadas va ser l'encarregat de la tria de jugadors va ser, que a més a més va ocupar el càrrec de seleccionador de Barcelona. Durant uns quants dies, els jugadors seleccionats d'arreu d'Espanya van concentrar-se a Madrid els dies 4 i 5 de febrer (*Mini-Basket*, n.21, gener). D'allà els jugadors seleccionats marxaran a EUA i seran rebuts, a l'aeroport JFK a Nova York, pel Sr. Ed Jucker (Mir, 1967), qui va ser entrenador de la selecció espanyola absoluta.

La proximitat de la ciutat de Scranton respecte a Nova York va permetre a l'expedició espanyola, que tenia a Paco Fernández com a seleccionador d'aquell grup de nois, poder visitar la ciutat dels gratacels. Així mateix, l'arribada a Scranton va suposar la comprovació de la gran expectació al voltant del minibàsquet que hi havia als EUA. Així ho descriu el periodista Julián Mir, qui fou el Director de la publicació esportiva *Dicen*:

“La llegada a Scranton, a ciento veinte kilómetros de Nueva York, ha sido extraordinaria dada la expectación que existe aquí por esta competición. No olvidemos que esta ciudad es la cuna de este pre-deporte y que Jay Archer, su creador y natural de la misma, es, en toda América, un ídolo de grandes dimensiones.

El mismo Jay Archer vino a recibirnos. Un hombre todo cordialidad que ha confesado que con este Campeonato Mundial ve colmados todos sus anhelos e ideales.” (Mir, 1967)

A la tornada del campionat, el seleccionador espanyol va fer patent el seu descontent amb els organitzadors. En una entrevista titulada “El Mundial fue un torneo «sui generis»”, Fernández deïa: “Mr. Archer se ha sacado de la manga el reglamento del torneo” (a *Mini-Basket*, 1967c). Per tal de donar més detalls del desori que allà diu que es varen trobar, el seleccionador afirmava: “Se jugó en un terreno de 30 por 16; los tableros estaban a 3,05 del suelo y las líneas de fondo eran inexistentes. Al final conseguimos que se bajaran algo los aros, pero no cambiar el sistema de competición [por eliminatoria]. Mr. Jones, Secretario de la FIBA, propuso numerosísimas soluciones, pero no se le aceptó ninguna” (a *Mini-Basket*, 1967c).

Aquestes afirmacions poden donar-nos algunes pistes, alguns senyals que potser el campionat que es va organitzar a Scranton aquell mes de febrer de 1967 encara tenia algunes de les normes del bidly, i no del mini. O simplement no tenien prou pistes per jugar “bidly”. O fins i tot que el creador del bidly podria ser que no estigués d'acord a cenyir-se a la normativa FIBA del minibàsquet, més tenint en compte que jugaven el campionat a casa i era la primera vegada que s'aplegaven nens d'edat mini per fer un campionat de minibàsquet. Tenim també el testimoni d'un jugador madrileny que va

participar al Campionat celebrat a Scranton: “Por otra parte, fuimos de los pocos participantes que respetamos lo de la altura máxima: así que éramos de los más bajitos” (Mini-Basket, 1967, n.22). Això indica que hi havia, almenys a Espanya, una normativa al minibàsquet que limitava l'alçada dels jugadors.

Les irregularitats tornen a mencionar-se en el relat d'un jugador, de nom Santi:

“En fin, chico, te podría contar muchas cosas raras de las que sucedieron en Scranton. Pero allí: nadie pintaba más que el organizador, señor Archer. La prueba es que ni habían invitado al Presidente de la Federación Americana de Baloncesto. De todas formas este señor acudió a los Campeonatos... y a los dos días se marchó por lo que allí se «cocinaba».

Otro personaje fue el propio Secretario General de la Federación Internacional, Mr. Jones. Y, afortunadamente, ahora parece ser que el «Mini» se va a integrar en la F.I.B.A. De esta forma, en los campeonatos de 1968 en Perú, y en los que organizaremos nosotros al año siguiente, las cosas funcionarán mucho más lógicamente, con mayor deportividad y seriedad... Y que gane el mejor.” (Mini-Basket, 1967, n.22)

El to de queixa és patent. No podem certificar fins a quin punt aquestes queixes tenien una base suficient. Si bé és cert que el “bidy” regulava l'alçada de les cistelles i la mida de les pilotes i del camp, no queda constància de que el “bidy” obligués a un temps mínim de joc per a tots els jugadors. Ens preguntem, doncs, si en el bidy-basket va haver alguna vegada algun vestigi de la popular norma d'alineació, la qual com veurem ha caracteritzat el desenvolupament pedagògic i filosòfic de les regles de joc en el minibàsquet. Després d'haver consultat diverses fonts del fons de la Biblioteca de la Fundació del Bàsquet Català, un indici que podria indicar que la norma d'alineació era totalment aliena al bidy-basket el trobem en el següent comentari de Paco Fernández: “Hubo irregularidades de tiempo. Jugadores portorriqueños hubo que no intervinieron ni un minuto. ¿Esto es lo que dice el reglamento? Desde luego que no” (a Mini-Basket, 1967c). A més a més afegia també: “En este campeonato, lo único que había de Mini-Basket era el balón” (a Mini-Basket, 1967c).

Podria donar-se el cas que Paco Fernández pensés que l'obligatorietat de que tot els jugador juguessin el partit estava en el moll de l'os del “bidy”, quan potser havia aparegut com un afegit del “bidy” al passar a ser minibàsquet. El cas és que la idiosincràsia pròpia del minibàsquet, tal com ja hem comentat, està estretament lligada a la norma d'alineació. Ara bé, no podem dir el mateix del bidy-basket, esport que diferia del minibàsquet i que fins l'any 1962 va tenir vida i evolució pròpia. Certament, Jay Archer podria haver-se tret el reglament de la màniga en aquell campionat mundial de 1967. O bé els espanyols no van estar prou al cas a conèixer prou detalladament si la normativa del campionat anava a ser:

- a) la del minibàsquet pròpiament, la que s'havia gestat a Espanya i després havia arribat a FIBA;
- b) la del bidy-basket, o fins i tot
- c) si la normativa del campionat era una hibridació de les dues.

En unes declaracions recollides a *Mini-Basket*, José María Jiménez Collado, qui fou capità del Chamberí (campionat d'Espanya de minibàsquet) i membre de l'expedició i la selecció espanyola al Mundial de Scranton, trobem el grau d'exigència al qual es sotmetien alguns jugadors en aquella època: “Este año entrenábamos doce horas a la semana. En el primer trimestre sólo seis horas y últimamente todos los días” (Mini-Basket, 1967, n.22). Concretament, Jiménez Collado parlava del temps que s'entrenaven amb el Chamberí. Aquell mateix any 1967, a l'estiu, es va celebrar una reunió a la localitat costanera de S'Agaró. Va ser una reunió de treball a tres bandes: FIBA, FEB i COI. Segons es recull a la revista *Mini-Basket*, en aquella reunió es va proposar “la formación de un Consejo Internacional de Mini-Basket, a escala mundial, dirigido por un Comité Ejecutivo compuesto no sólo por especialistas de baloncesto en general, y en particular de Mini-Basket, sino también por representantes de ciencias pedagógicas, de movimientos de juventud y de la ciencia del deporte en general” (Mini-Basket, 1967d).

El 5 d'octubre de 1967 es celebrarà a Helsinki, coincidint amb els XV Campionats d'Europa, l'estudi dels treballs del minibàsquet. Concretament, fou durant una reunió especial del Comitè Executiu de la FIBA. S'escollirà el comitè que en vistes dels actes al voltant dels Jocs Olímpics de Mèxic, s'encarregui d'organitzar el Congrés Mundial de Mèxic. El Congrés tenia com a data el mes d'octubre 1968. En aquest Congrés es procedirà a ratificar de forma definitiva la creació del CIM, el Comitè Internacional de Minibàsquet (Mini-Basket, 1967d).

Espanya i els seus dirigents tindran un paper especialment rellevant en tot aquest procés. Anselmo López, president aleshores de la Federació Espanyola de Bàsquet, es “nombrado presidente de la Comisión preparatoria para la formación del Comité Internacional de Mini-Basket” (Mini-Basket, 1967d). Tenim notícies d'aquest fet per una altra banda:

“En la reunión de la F.I.B.A., celebrada en esta capital, por unanimidad ha sido designado don Anselmo López Martín, vicepresidente del Comité Olímpico Español, para ocupar la presidencia de la Comisión Internacional de Minibasket durante el período olímpico que ahora se inicia.” (Mini-Basket, 1968: 7)

Ara bé, López compartirà aquesta distinció i aquest nomenament de la presidència amb el doctor Kozlowski, president de la Comissió Júnior de FIBA. Segons el que hem estat revisant, els interessos propis del minibàsquet giren cada cop més cap a una òrbita pedagògica, psicològica i sociològica. Aquest gir cap a les ciències socials impliquen la presència d'un element de tipus científic que serveix com a justificació per a les decisions que es van prenent sobre la marxa al voltant del minibàsquet. Certament que diferents experts en educació, psicologia i sociologia es van reunir, encara que hem de tenir present que aquest comitè d'experts podria arribar a justificar aquelles mesures que altre abans, potser sense la condició d'experts, havien plantejat. Al nostre entendre, la creació del Comitè Internacional de Minibàsquet implica un moment en el qual es consoliden les posicions educatives que han acompanyat al minibàsquet des de 1962.

Si es volia seguir amb la difusió pel món del minibàsquet, resulta evident que una comissió o un comitè d'experts resultaria idoni per donar els següents passos: “La expansión vertiginosa del minibàsquet, su total aceptación en todas las partes del mundo, las atenciones y cuidados que ese predeporte mereció de especialistas en ciencias pedagógicas, técnicas deportivas, psicología educacional y sociología, tornaron imprescindible su oficialización por la Federación Internacional de Básquetbol, con la creación de un Comité Internacional de Mini-Bàsquet (C.I.M.), dirigido por un Comité Ejecutivo” (Daiuto, 1974: 65).

L'any 1968 veu nèixer el CIM, que serà l'òrgan gestor internacional del minibàsquet i, així mateix, l'avalador de les seves mesures reglamentàries i de la seva política en relació a la infància. I l'any 1969 es celebrarà a Madrid el I Stage de directius de minibàsquet. Tal com ens explica Puyaltó, la temporada 1969-70

“es comença amb canvis importants en les categories inferiors. Desapareix definitivament el Club Nacional Hesperia. L'organització d'aquestes categories, tot i que queden sota el control teòric federatiu, es fa a través del «Comité nacional de Baloncesto infantil y minibasket» (el març s'havien unificat la presidència del comitè d'infantil i minibàsquet lligat a «Juventudes» i la de l'Hesperia en la figura de Matias Rubio, que ja ho era del Comitè). La clau està en la nova estructuració en funció de l'edat dels jugadors. La definitiva creació de la categoria júnior, per a jugador de 17 i 18 anys, significa que els juvenils han de tenir entre 15 i 16 anys i la categoria infantil entre 13 i 14. Aquesta última categoria, com que era d'edat escolar, quedava fora dels equips de clubs.

Aquest esdeveniment converteix les escoles en únics responsables del futur del bàsquet. La qüestió era si estaven preparades per al treball encomanat i si posseïen infraestructures adequades

i personal qualificat.” (Puyaltó, 2007: 206)

12.2.6 El minibàsquet entre els anys 1970 i 1975

La dècada de 1970 va ser un temps de consolidació pel moviment del minibàsquet, que portava des de 1962 encenent la flama per aquesta modalitat de bàsquet per infants. Hi ha un notori augment del nombre de practicants entre els més joves: “L'aparició del minibàsquet és un símptoma clar de l'avançament i desenvolupament del bàsquet, almenys pel que fa a nombre, si ens atenem a les xifres” (Puyaltó, 2007: 54). Ara bé, aquest ascens continuat en el nombre de practicants patirà una relativa frenada:

“Durant el 1971-72 el revelen els primers símptomes de crisi o reducció en el creixement de les categories inferiors. Aquesta crisi fou el fruit de la parada soferta en les categories mini i infantil, que encara depenien directament de «Juventudes» atès que estaven en edat escolar. Les raons són diverses: el segon pla que ocupen els basquistes en la nova estructura dirigida i controlada totalment des de «Juventudes», possiblement la falta d'una dotació pressupostària adequada i, és clar, un cop passat el «boom» inicial i la novetat, la diversificació en les pràctiques esportives dels més joves.” (Puyaltó, 2007: 210)

L'any 1972 Ernesto Segura de Luna deixa la presidència de la FCBQ per presidir la FEB. La Comissió Gestora de la FCBQ fins triar el nou president la dirigirà, temporalment, Juan Fa Vilaró. Ja durant l'any 1973, el Sr. Andres Ponsirenas és escollit President de la FCBQ. Com a President del Comitè de Competició apareixerà Juan Fa Vilaró i com a Tresorer, Enric Piquet Poblet. Com a Vicepresident segons trobem Albert Gasulla Angla, un dels prohoms del minibàsquet.

Aquest dos directius (Juan Fa Vilaró i Enric Piquet Poblet) tindran un paper cabdal, mai millor dit, en la gestació de la FCBQ. Juan Fa Vilaró és pare de Joan Fa Busquets⁶⁵, que va presidir la FCBQ entre els anys 2010 i 2019. Per la seva banda, Enric Piquet i Miquel⁶⁶ es fill d'Enric Piquet Poblet, posteriorment tindrà una molt extensa trajectòria com President de la FCBQ (1984-2010). Per tant, el tàndem Piquet-Fa s'encarregarà de dirigir la FCBQ durant 35 anys. L'any 2019 serà Ferran Aril qui prendrà el relleu de Joan Fa i Busquets.

Aquell 1973 es constitueix també el Comitè Nacional Escolar e Infantil de baloncesto y mini-basket, “a fin de dar un fuerte impulso al desarrollo del Baloncesto infantil y el Minibasket en nuestro país” (FEB, Resumen de actividades 1973-74). Al mes de febrer es celebrarà a Rio de Janeiro (Brasil) el II Jamboree mundial de Mini-Basket. Entre els dies 1 i 12 de febrer, 5 jugadors espanyols prendran part d'aquesta activitat (FEB, Resumen de actividades 1973-74). Al mes de març tindrà lloc a Madrid el I Seminario de Directivos de Baloncesto, amb la participació de 30 president del Comitès masculins, i 15 de femenins (FEB, Resumen de actividades 1973-74, p.7).

Al mes d'abril, concretament entre els dies 1 i 6, es celebrarà a Barcelona i Badalona el IV Campeonato Mundial de Baloncesto Escolar, en el qual es proclamarà campió el Col·legi Badalonès (FEB, Resumen de actividades 1973-74, p.18). El dies 8 i 9 de juny tindran lloc els actes del Día Nacional del Mini-Basket, que per primera vegada no es celebrarà a Madrid, sinó a Ourense (FEB, Resumen de actividades 1973-74). Entre els dies 27 de setembre i el 6 d'octubre tindrà lloc l'Eurobàsquet a Barcelona (entrevista AD).

12.2.7 El minibàsquet a Catalunya i a Espanya a partir de 1975 i fins 1985

En aquest apartat farem una anàlisi de l'evolució del minibàsquet a Espanya i Catalunya de 1975 en

⁶⁵ Per informació complementària sobre Joan Fa Busquets: https://ca.wikipedia.org/wiki/Joan_Fa_Busquets 3.7.2020

⁶⁶ Per informació complementària sobre Enric Piquet i Miquel: https://ca.wikipedia.org/wiki/Enric_Piquet_i_Miquel 3.7.2020

endavant. Una manera de dir-ho també seria “l'evolució del minibàsquet en temps de democràcia”, tot i que al agafar alguns anys abans de la mort de Franco ens han fet tirar enrera a l'hora d'escollir aquest títol. En la mesura que hem pogut consultar el nombre de llicències d'esportistes aquests anys, farem una anàlisi de l'evolució en el nombre de llicències federades de minibàsquet durant el període 1974-1999: en total, doncs, farem una anàlisi de 25 anys.

L'any 1975, concretament el dia 13 de desembre, es celebra el Día Nacional del Mini-Basket (FEB, Resumen de actividades 1975-76). L'any següent, encara que dins de la mateixa temporada 75-76, es celebra el dia 28 de juny un nou Día Nacional del Mini-Basket a Vic (FEB, Resumen de actividades 1975-76). Al setembre de 1976, el Boletín Oficial “Mini-basket” arriba a una tirada de 15.000 exemplars (FEB, Resumen de actividades 1976-77). Aquest butlletí deixarà de publicar-se l'any 1984 (FEB, Resumen de actividades 1983-84).

Durant l'any 1977, concretament al mes de novembre, l'entrenador Joan Canals posa al marxa l'Escola de Bàsquet del Joventut amb un nombre de 150 infants inscrits, amb unes edats compreses entre els 8 i els 12 anys. Aquest és un fet rellevant tenint en compte la trajectòria que ha tingut el Joventut en quan a la formació de jugadors de bàsquet, i a més a més també resultarà rellevant veure que concretament l'Escola serà, bàsicament, una escola de minibàsquet.

Durant els mesos de maig i juny 1981, es celebren a Badalona les VI 24 hores de bàsquet. A la pista de Sant Josep es celebrarà, dins d'aquestes 24 hores, la 1^a Diada Mini. Segons recull la publicació de la *Revista de Badalona* en el seu número de juny, “900 nens i nenes de totes les escoles de Badalona” hi prendran part. El dia 27 de maig de 1984 es tornarà a celebrar un altre Dia del Mini. Al mes de juny es fa oficial la substitució d'Anselmo López al capdavant del CIM. Com a nou President serà nomenat Alberto Gómez Moreno.

Durant el mes de maig de 1985 es crea el Comitè Sudamericano de Mini-Basket, concretament durant el Campeonato Sudamericano Juvenil Masculino celebrat a Medellín (Colòmbia). El dia 25 de maig es celebra el Dia Nacional del Mini. La celebració tindrà lloc a 35 llocs diferents d'Espanya i prendran part 16.000 “minibaskistas”, segons fonts de la FEB (FEB, Memoria 1985, p.17).

12.2.8 Entre els anys 1986 i 1989: l'impacte de l'“efecte Mundobasket'86”

El 15 de febrer de 1986 es farà a Munic (Alemanya) una reunió del Comitè Europeu. En aquella ocasió es van estudiar els reglaments de minibàsquet que s'havien fet a Europa des de 1968. S'engega l'estudi pertinent i es planteja de presentar les conclusions a les qual s'arribi en aquest estudi durant la reunió del Comitè Internacional de Minibàsquet (d'ara en endavant CIM), que tindrà lloc a Barcelona al mes de juny del mateix 1986. El 30 de juny de 1986 es celebrarà a Barcelona l'Assemblea General del CIM. A més a més, entre els dies 5 i 20 de juliol tindrà lloc el Mundobasket 1986 a Espanya. La fase de grups es celebrarà a Saragossa, Ferrol, Santa Cruz de Tenerife i Màlaga; la fase semifinal, a Barcelona i Oviedo; i la fase final, a Madrid. Prendran part 24 seleccions.

Aquest campionat serà un important punt d'inflexió pel món del minibàsquet. La celebració del campionat a Espanya repercutirà en un espectacular increment en el nombre de llicències en els següents anys després de la celebració del campionat. Com de seguida podrem comprovar, el nombre de llicències de minibàsquet arreu d'Espanya, i especialment a Catalunya, va tenir un increment colossal. Aquestes són les dades recollides per la Federación Española de Baloncesto i, per tant, indica l'increment sofert en les llicències de minibàsquet federat. Com bé sabem, l'altra part del pastís la conformen les entitats que s'encarreguen d'organitzar l'esport en l'àmbit escolar.

Com podem veure en la Taula que apareix a continuació (Taula 1), la temporada 1986-87 hi ha un increment del 63,32% de llicències més a Catalunya pel que fa a jugadors de minibàsquet en categoria masculina. Aquesta és una xifra realment fabulosa, excepcional, i que es dona tot just en els mesos

després de la celebració del Mundobasket'86. Per tant, podem traçar una relació de causa i efecte en aquest espectacular increment. Pel que fa al nombre de jugadores de minibàsquet femení federat a Catalunya, l'increment és inferior encara que, tot i així, s'enfila a un formidable 30,37%. Això suposarà que en el global de llicències de minibàsquet a Catalunya, tant masculines com femenines, hi hagués un increment del 51,62% respecte les llicències diligenciades la temporada anterior. És a dir, una mica més de la meitat més de les llicències que havia hagut la temporada 1985-86 a Catalunya.

MINIBÀSQUET	Llicències masculines	Llicències femenines	Llicències totals a Catalunya	Llicències totals a Espanya
1985-86	4804	2871	7675	20184
1986-87	7894	3743	11637	28600
Increment anual	63,32%	30,37%	51,62%	41,69%
1987-88	10813	6387	17200	41355
Increment anual	36,97%	70,63%	47,80%	44,59%
1988-89	13846	8334	22180	45952
Increment anual	28,04%	30,48%	29,95%	11,11%
Increment acumulat durant 3 temporades	188,21%	190,28%	188,99%	127,66%

Taula 1. L'“efecte Mundobasket'86” en l'increment de llicències de minibàsquet a Catalunya i a Espanya.

Font: Memòries FEB. Elaboració pròpia.

Ara bé, l'efecte de la celebració del Mundobasket'86 a Espanya no només es va deixar notar a Catalunya aquella primera temporada després de la celebració d'aquest esdeveniment esportiu. A Catalunya van fer-se 3.962 llicències més de minibàsquet que la temporada abans, la temporada 1985-86. En el recompte global d'Espanya, l'increment van ser 8.416 llicències. I si descomptem les diligenciades a Catalunya, a la resta d'Espanya van tramitar-se 4.454. Vist des de qualsevol d'aquests punts de vista, aquests augments pels voltants del 30 fins al 60% són totes unes xifres magnífiques.

A més a més podem documentar que aquest augment de llicències de minibàsquet de la temporada 1986-87, després del Mundobasket'86, no va ser flor d'un dia. O en aquest cas particular, no va ser flor d'una temporada. En les temporades següents va continuar havent importantíssims increments de llicències, així que farem una radiografia de les temporades 1987-88 i també de la 1988-89, per tal de veure l'abast del que hem anomenat l'“efecte Mundobasket'86”. Analitzarem l'augment progressiu, temporada a temporada, així com també el creixement acumulat durant aquestes quatre temporades (de la 1985-86 a la 1988-89).

La temporada 1987-88 va seguir havent un augment considerable de llicències de minibàsquet diligenciades, tant a Espanya en general com a Catalunya en particular. A Catalunya es passarà de d'11.637 a un total de 17.200, entre nens i nenes. Pel que fa a Espanya, es passarà de 28.600 fins a 41.355. A Catalunya es faran 5.563 llicències més que la temporada abans, i a Espanya, 12.755 més. Si descomptem el pes específic de Catalunya, a la resta d'Espanya es creix en un nombre de 7.192 llicències de minibàsquet. Tot i no arribar-se a les fites del 60% de creixement de la temporada anterior, es pot seguir qualificant de dades excepcionals: 47,80% a Catalunya i 44,59% a tota Espanya.

Paga la pena dir que en l'augment de llicències a Catalunya s'assoleix una xifra memorable en quan a l'augment de llicències femenines. La temporada 1987-88 s'arribarà a 6.387 llicències de minibàsquet femení a Catalunya, mentre que la temporada anterior s'havien diligenciat 3.743 en aquest territori. Això representa un increment del 70,63%. Tenint en compte aquest període entre les temporades 1985-86 i 1988-89, es tracta de l'augment anual més nombrós si agafem les llicències masculines i

femenines a Catalunya per separat. Encara la següent temporada, la 1988-89, seguirà havent un augment considerable de llicències de minibàsquet tant a Catalunya com a Espanya. La tendència envers l'increment es modera, assolint unes xifres menors, i tot i així, molt i molt bones.

A Catalunya en la temporada 1988-89 va donar-se un creixement del 29,95%, concretament de 17.200 fins a 22.180. I a Espanya, es passaria de 41.355 fins a 45.952, que suposa un augment de l'11,11%. Aquesta darrera xifra, molt pel darrera de les xifres dels anys anteriors, podria semblar un augment reduït, fins i tot minso. No obstant, si veiem l'increment acumulat en aquells darrers anys, és tanmateix una aportació a un creixement sostingut i accelerat en el nombre de llicències de minibàsquet. Per enllestir aquesta anàlisi de l'“efecte Mundobasket'86”, farem una ullada a l'increment acumulat en el marge de 4 temporades, començant per la 1985-86 i arribant fins a la 1988-89.

Podem veure que si sumem el creixement d'aquest període, ens trobem davant un augment acumulat del 188,99% a Catalunya i de 127,66% a Espanya. Això vol dir que en el cas concret de Catalunya, en el marge de 4 anys va gairebé triplicar-se el nombre de llicències de minibàsquet que va tramitar la Federació Catalana, la qual cosa suposa una xifra total i definitivament excepcional. Pel que fa a Espanya en el seu conjunt, el creixement de llicències en aquest període seria una mica més del doble.

En conclusió, podem dir que la celebració del Mundobasket'86 a Espanya va ser un fenomen molt favorable per l'increment de llicències de minibàsquet, es va difondre la pràctica del minibàsquet arreu del territori espanyol. Va resultar un esdeveniment que, si analitzem aquest creixement continuat en el nombre de llicències de minibàsquet federat, va suposar que molts infants es posessin a jugar a bàsquet. Que a Catalunya gairebé s'assoleixi el triple de llicències suposarà un impuls mai abans vist en temps de democràcia. I tenint el compte que les dades de augment de llicències durant l'“Operación 100.000” no semblen gaire fiables (Puyaltó, 2007:220), també podem plantejar la hipòtesi que l'“efecte Mundobasket'86” és l'augment més gran de llicències en la història de minibàsquet espanyol i català.

La temporada 1984-85 s'inclouen les categories pre-infantil i cadet en el bàsquet federat espanyol. A la Memòria de FEB de l'any de 1985 trobem el següent comunicat sota el rètol “Estudio de las edades de competición en función de los planes de estudio, sobre la base de dos años por categoría”:

“En la Asamblea General de mayo de 1985, se aprobaron las nuevas edades que rigen en la actualidad en el baloncesto español, de acuerdo al criterio de adecuar estas a los planes de estudio.

Según éstas, las categorías junior y juvenil aumentaron en un año el periodo de dos años para para cada una que tenían establecidos hasta ese momento. Por este motivo, la edad senior comienza desde entonces un año más tarde.

Estudio comparativo

	Hasta la temporada 1984/85	Temporada 1985/86
SENIOR	Desde 19 años	Desde 20 años
JUNIOR	17 y 18 años	18 y 19 años
JUVENIL	15 y 16 años	16 y 17 años
CADETE		14 y 15 años
INFANTIL	13 y 14 años	13 años
PREINFANTIL		12 años
MINI	11 y 12 años	11 años
PREMINI	9 y 10 años	9 y 10 años

Como nota más destacada hay que mencionar la creación de la categoría cadete, que viene a rellenar el hueco dejado por la infantil.

Las categorías femeninas aun buscan un mejor acomodo de acuerdo a las edades FIBA, y el tratamiento de las mismas tendrá lugar en la próxima Asamblea General de la FEB.” (Memoria FEB 1985, p. 39)

Aquesta taula de la FEB ens assenyala un fet important. El minibàsquet a Espanya, i també a Catalunya, va encabir nens i nenes que entraven a setè d'EGB (en l'actualitat, serien alumnes de primer d'ESO) fins la temporada 1984-85. Això es va resoldre amb l'aparició de la categoria pre-infantil, de tal sols un any, per jugadors de 12 anys que abans eren minis però que, aleshores, passaven ja a cistella gran. De fet, alguns clubs van prendre la decisió de no fer equips pre-infantils, els quals encara jugarien amb pilota número 5 (pilota de minibàsquet), i es decantaven per fer un equip del tipus Infantil “B”. La diferència principal fou que podien enfrontar-se a equips un any més grans (Infantils), i a més a més que la pilota era ja la número 6 en noies, i la número 7 en nois.

Això suposa que haguem de dir que a partir de la temporada 1985-86 els alumnes de setè d'EGB van deixar de formar part de les categories del minibàsquet i, per tant, suposa encara un element més per valorar els increments d'aquesta època. Així doncs, les xifres magnífiques a les qual ens hem referit es van donar en unes circumstàncies en que s'havia retallat un any –per dalt– les categories de minibàsquet federat. Combinat amb la creació de la categoria pre-infantil, aquella temporada 1985-86 també es va introduir la categoria cadet.

Segons les dades que hem recollit de la Memoria FEB de l'any 1989, l'augment de llicències de minibàsquet (tant categoria mini com pre-mini) serà de 29,95% a Catalunya, i de l'11,11% al global d'Espanya. La FEB decideix dividir la categoria minibàsquet, segons un acord prè a la seva Assamblea Nacional de 1964, en dues franges d'edat (Puyaltó, 2007:212). S'anomenarà “A” als nois i noies entre 8 i 10 anys, el que actualment avui entenem per pre-mini (8 i 9) i primer any de mini (10). Així mateix, també hi havia la categoria de minibàsquet “B”, la qual va esdevenir la categoria corresponent als joves d'11 i 12 anys, el que seria a dia d'avui segon any de mini i l'any de pre-infantil. Aquesta distribució es mantindrà dins la temporada 1969-70, que serà quan apareixerà la categoria infantil.

Cal tenir present que després d'aparèixer la categoria infantil i distingir-se del minibàsquet, dins del minibàsquet desapareixerà la distinció per edat. Tots els nens i nens fins sisè d'EGB eren dins la mateixa categoria, la de minibàsquet. No és fins la temporada 1988-89 que els alumnes que feien tercer i quart d'EGB esdevenen jugadors de categoria pre-mini, mentre que els que cursaven cinquè i sisè, jugarien a la categoria mini. Això segueix així l'any 2020. En ambdós casos cal tenir present que aquesta correspondència entre curs escolar i categoria on inscriure als infants es mantindrà en la mesura que no repeteixin curs, doncs aleshores no es tindrà el compte el curs sinó l'edat.

La possibilitat de definir franges de màxim dos anys és un gran avenç en l'organització del bàsquet. La tendència a fer categories d'un o màxim dos anys permet que, en tots els casos, s'arribi a un ajustament entre categories de competició i nivells d'escolaritat. El fet que s'evitin categories de 3 o 4 anys suposarà, sobretot en l'etapa de minibàsquet encara que també per la distinció entre pre-infantil i infantil, que les diferències físiques i tècniques entre jugadors de primer i de darrer any dins d'una mateixa categoria de com a màxim dos anys, resultin cada cop més petites.

En quan a la correspondència estricta entre nivells d'escolaritat i categories federades de bàsquet, això encara serà més evident amb l'ampliació de la secundària obligatòria fins als 16 anys a través de la LOGSE, que es posà en marxa l'any 1990. A partir d'aquell moment s'escurçarà l'Educació Primària (abans EGB) de 8 a 6 cursos, mentre que farà començar abans l'etapa de la secundària obligatòria.

Quan s'aplica la LOGSE i per tant es posa en marxa l'ESO, el minibàsquet quedarà circumscrit a l'etapa de Primària. A partir de la secundària trobarem pre-infantil (primer d'ESO), infantil (segon), i després cadet (tercer i quart).

Ara bé, els anys 1985 i 1986 no seran només importants pels canvis en la distribució de les categories i la celebració del Mundobasket'86, amb tot el que aquest campionat va suposar, com ja hem vist. Aquests anys també marquen un tarannà que s'anirà instal·lant progressivament en el minibàsquet espanyol, i en el català molt en particular. Sota el títol “Competiciones de minibasket. Estudio de su viabilidad”, apareix el següent:

“La puesta en marcha de las competiciones de minibasket exige un tratamiento diferente al resto de las edades de forma que prime en ellas el sentido de formación y promoción sobre el nuevo aspecto competitivo en busca de una clasificación.

A este fin, y en el próximo mes de setiembre de 1986, coincidiendo con los días que la FIBA ha establecido como «Fin de semana europeo del minibasket», en los días 27 y 28 de septiembre, la FEB tienen la pretensión de organizar dos competiciones, masculina y femenina, para comunidades autónomas, que se denominarán «Trofeo Fair Play», de forma que no se produzca una clasificación al final de los encuentros, evitando así, al máximo posible, que los jugadores luchen por conseguir un título, y vean, a cambio, estos encuentros, como una forma de intercambio deportivo y cultural que busca no solo la formación deportiva sino también la personal.” (Memoria FEB 1985, p. 47)

La posada en marxa del «Trofeo Fair Play» repercutirà en la visió que se li donarà al minibàsquet i, per extensió, a tot l'esport infantil, en les següents dècades. Arribarà fins i tot com a referent pel Juga Verd Play, posat en marxa al 2013 a la comarca del Baix Llobregat i que té com un dels seus referents, ni que siguin llunyans, precisament aquesta mena de trofeus a l'esportivitat, o Trofeu Fair Play (González Arévalo i Alastrué Pozo, 2014).

L'any 1987 es compleixen 25 anys de minibàsquet a Catalunya. Aquest és un fet que també resultarà rellevant per entendre l'augment major a Catalunya que a la resta d'Espanya de llicència de minibàsquet federat. Aquest podem dir que és un tret distintiu de Catalunya ja que, mentre que a tota Espanya s'implanta la categoria pre-mini així com també la pre-infantil, i també es deixa notar l'“efecte Mundobasket'86”, la particular efemèride de 1987 es dona únicament a Catalunya. Un altre gran esdeveniment esportiu va celebrar uns anys més tard, l'any 1997. Entre els dies 25 de juny i 6 de juliol, es va disputar a Barcelona, Badalona i Girona l'Eurobasket'97, el Campionat d'Europa de Seleccions. Aquest va ser un campionat que va tenir una forta repercussió a Catalunya, i on combinats prestigiosos com la Selecció d'Itàlia, dirigida per Ettore Messina, va tenir un paper destacat.

Una dada interessant que podem veure a la taula següent (Taula 2), quan consultem el nombre de llicències quan comparem les temporades 1996-97 i 1997-98, ens trobem davant un molt considerable increment de llicències de minibàsquet a nivell de Catalunya, i encara que més marcadament a tota Espanya.

	Llicències masculines	Llicències femenines	Llicències totals a Catalunya	Llicències totals a Espanya
1996-97	13266	8106	21352	50594
1997-98	14027	8713	22740	58064
Increment (en %)	5,7	7,5	6,5	14,7

Taula 2. L'“efecte Eurobasket'97” en l'increment de llicències de minibàsquet
Font: Memòries FEB. Elaboració pròpia.

La dada més rellevant de la Taula 2 és l'increment del 14,7% de llicències de minibàsquet de la temporada 1997-98 respecte l'anterior. Tenint en compte que l'Eurobasket'97 es va celebrar a l'estiu de 1997 i que les inscripcions de la temporada 1997-98 es van realitzar, com és usual, durant els mesos de setembre i octubre, podem associar el gran increment de llicències (un total de 7470 llicències més que la temporada abans) amb un “efecte Eurobasket'97”, com abans vam veure un “efecte Mundobasket'86”. No podem posar aquest campionat i els seus efectes en la popularitat del bàsquet al mateix nivell que el que va passar amb el Mundial de 1986, però certament també apareix un impuls en la tramitació de noves llicències.

12.2.9 Alguns apunts més sobre el període comprès entre les temporades 1974-75 i la 1998-99, en especial una anàlisi sobre l'evolució en el nombre de llicències d'esportistes

En aquest apartat farem una sèrie d'observacions al voltant dels 25 anys de minibàsquet després de la mort de Franco. Encara que la democràcia arribaria un temps més tard, podem entendre el temps justament posterior a la mort de Franco com un moment de canvis socials, polítics i també, és clar, a nivell esportiu. Tal com apunta Puyaltó, historiador de referència en el nostre treball de tesi: “El gradual desmembrament del Règim des de la mort del seu màxim dirigent el nombre de 1975, va obrir pas a un procés amb diversos aspectes: per un costat la creació d'associacions que pretenien de controlar l'herència de l'esport escolar; i per l'altre, la incorporació de nou del bàsquet infantil i mini al món federatiu” (Puyaltó, 2007: 225).

Tot aquest procés anirà generant una sèrie de noves confluències i divergències en el món del minibàsquet. Si fins aleshores els òrgans del Règim havien tingut el monopoli de l'esport escolar, i així mateix també del minibàsquet, a partir de la mort de Franco es desencadenen una sèrie de moviments els quals aniran acomodant la realitat esportiva durant la següent dècada. Podem dir que el temps entre 1975 i 1984, 1985 suposa un temps de reajustaments de diferent mena, i que prepara la democratització de les estructures esportives arreu d'Espanya.

En la taula que apareix a continuació (Taula 3) podem veure el pes específic del minibàsquet federat a Catalunya en comparació al nombre total de llicències de minibàsquet federat a Espanya. Concretament, podem veure quina va ser l'evolució en el període que va entre 1974 i 1999:

Temporada	Nombre de llicències de minibàsquet federades a Catalunya	Nombre de llicències de minibàsquet federades a Espanya	% de llicències a Catalunya respecte el total tramitat a tota Espanya
1974-75	4571	31350	14,6
1975-76	5758	32634	17,6
1976-77	7895		
1977-78			
1978-79	1182		
1979-80	1921	10788	17,8
1980-81	1816	15604	11,6
1981-82	1997	19083	10,5
1982-83	2712	20494	13,2
1983-84	4928	24466	20,1
1984-85	5323		
1985-86	7675	20184	38,0
1986-87	11637	28600	40,7

1987-88	17200	41355	41,6
1988-89	22180	45952	48,3
1989-90	23056	45406	50,8
1990-91	23277	50845	45,8
1991-92	23431	52107	45,0
1992-93	22563	44743	50,4
1993-94	22589	50845	44,4
1994-95	21106	49042	43,0
1995-96	20482	53652	38,2
1996-97	21372	50594	42,2
1997-98	22740	58064	39,2
1998-99	22859	63553	36,0

Taula 3. Pes específic de les llicències de minibàsquet federat a Catalunya en relació a les llicències de minibàsquet federat a tota Espanya (quadre d'elaboració pròpia).

Font: Memòries FEB.

A la segona columna de la Taula 3 veiem el nombre de llicències de minibàsquet federat diligenciades a Catalunya, temporada a temporada. D'algunes temporades ens manca la xifra doncs la memòria no incorporava aquestes dades, la qual cosa no altera la possibilitat de veure les grans tendències que es donen a nivell de l'evolució del nombre de jugadors federats. A la tercera columna, apareixen nombre de llicències de minibàsquet federat diligenciades a Espanya, també temporada a temporada. En aquest cas, ens manca la informació de 4 temporades. Finalment, a la quarta i darrera columna apareix el tant per cent de representen les llicències catalanes de minibàsquet respecte el total de llicències de minibàsquet a Espanya, la qual cosa ens permetrà entendre el pes específic del minibàsquet federat català en relació al nombre total de llicències del minibàsquet federat espanyol.

A partir de les dades recollides, proposem distingir fins a tres etapes dins d'aquest llarg període de temps entre els anys 1974 i 1999. Un primer període anirà de la temporada 1974-75 fins a la 1983-84; una segona etapa la fixarem entre les temporades 1984-85 i la 1990-91; finalment, la tercera etapa la situarem entre les temporades 1991-92 i la 1998-99. Farem una breu descripció dels aspectes més destacats d'aquestes tres etapes.

1) De la temporada 1974-75 fins la 1983-84: una etapa d'increment lent i progressiu de llicències.

El pes específic de Catalunya respecte Espanya té oscil·lacions, encara que es manté en la forquilla força estable, entre el 10 i el 20%. Es donarà una important davallada de nombre de llicències federades, tant a Catalunya com a la resta d'Espanya, a partir de l'any 1978. El motiu va ser que en aquell moment de l'inici de la transició política una munió d'entitats passen a buscar part del pastís de l'esport escolar, que fins aleshores havia estat monopolitzat a través de la Delegación Nacional de Juventudes i la Sección Femenina, amb l'Hesperia com a pont entre aquestes institucions del règim i la Federación Española de Baloncesto. Recordem que precisament l'any 1978 es fundarà l'associació d'escoles que després esdevindrà el CEEB, el Consell de l'Esport Escolar de Barcelona.

L'evolució de Catalunya i Espanya és molt similar dins d'aquesta etapa, més encara si ens fixem en el període entre 1979-80 i 1983-84. A Catalunya es passarà en el marge d'aquests 5 anys de 1.921 a 4.928 llicències, el que voreja un increment del 156,5%, una xifra colossal, espectacular, tal com recollim a la Taula 4. També és cert que la davallada després del canvi de règim va ser molt notòria, i podríem dir que en aquests anys es recuperar la “musculatura” federativa, que havia estat inflada gràcies a la posició de monopoli que li havia donat la Delegación i la Sección a través del canal del Club Hesperia. Pel que fa Espanya en aquests mateixos 5 anys, l'evolució serà molt semblant, encara que una mica menys important: es passarà de 10.788 llicències fins a les 24.466. En el cas d'Espanya,

també estem parlant d'un augment magnífic, en aquest cas del 126,7%.

Temporada	Nombre de llicències de minibàsquet federades a Catalunya	Nombre de llicències de minibàsquet federades a Espanya
1979-80	1921	10788
1980-81	1816	15604
1981-82	1997	19083
1982-83	2712	20494
1983-84	4928	24466
Entre 1979-80 i 1983-84, un augment de % del...	156,5	126,7

**Taula 4. La recuperació del nombre de practicants de minibàsquet federat a Catalunya i a Espanya en els primers anys de democràcia, després d'haver perdut la situació de monopoli. Percentatge d'increment en 5 anys (quadre d'elaboració pròpia).
Font: Memòries FEB.**

2) De la temporada 1984-85 fins la 1990-91: una etapa d'increment accelerat i pronunciat de llicències. En aquests anys es produeix l'augment més gran i concentrat que tenim registrat en totes les dades que hem recollit des de l'any 1962. Tenint en compte totes les cauteles que cal plantejar al voltant de la veracitat de les dades al voltant de l'“Operación 100.000” i altres recomptes de llicències durant les dècades de 1960 i 1970 (Puyaltó, 2007: 220), aquestes dades ja de la dècada de 1980 i provinents de les memòries federatives, podem prendre-les més seriosament. Com bé hem apuntat anteriorment, algunes dades anteriors no és clar que siguin del tot fiables, com aquelles sobre les quals Puyaltó aixeca un vel de sospita.

Les dades que hem pogut obtenir de la segona meitat de la dècada de 1980 marquen el tarannà de clara popularització del bàsquet arreu d'Espanya, i molt especialment a Catalunya. En el marge de set anys, es passarà d'unes xifres que rondaven les 5.000 llicències federades de minibàsquet a Catalunya (concretament 4.928 en la temporada 1983-84 i 5.323 la 1984-85) fins a les 23.277 la temporada 1990-91. I pel que fa a Espanya, es passarà de 24.466 llicències de minibàsquet la temporada 1983-84 fins més de doble, concretament 50.845, durant la temporada 1990-91. Aquest augment suposa un impuls molt marcat al minibàsquet, fet que succeeix al mateix temps que es preparen els Jocs Olímpics de Barcelona '92, l'organització dels quals es va designar l'any 1987, i també simultàniament a que es posés en marxa el pioner “Plan ADO” per a la preparació a tots els nivells i subvenció econòmica d'esportistes espanyols olímpics. Podem dir que es tracta d'una veritable etapa daurada pel minibàsquet, tot just després de sortir de les penúries de la dècada de 1970.

3) De la temporada 1991-92 fins la 1998-99: una etapa de tendència a l'estabilitat en la xifra de llicències a Catalunya i a la resta d'Espanya, i un notable augment els anys 1997 i 1998 al conjunt d'Espanya. Durant aquesta etapa a Catalunya el nombre de llicències es mantindrà relativament estable, amb unes xifres pel voltants de les 20.000 i les 23.000 llicències en funció de la temporada. Pel que fa a Espanya en el seu conjunt, la forquilla d'oscil·lació ballarà entre les 49.000 i 53.000 llicències, una oscil·lació similar en nombre relatiu del que va passar a Catalunya. Ara bé, a diferència de Catalunya, comprovem que a Espanya la temporada 1997-98 es produeix un important i significatiu increment de llicències: es dillicencien 58.064 en comparació a les 50.594 de la temporada anterior. També és important aquest increment en la temporada 1998-99 respecte a l'anterior, quan s'arriba a les 63.553 llicències de minibàsquet federat a tota Espanya. En dues temporades es produirà, en el conjunt d'Espanya, un augment total de 12.962. Això suposa un augment en dues temporades del 20,39%. Si ho comparem amb Catalunya, en el marge d'aquelles dues temporades es va passar de 21.372 a 22.859, el que suposa un augment de 1.487 llicències i, a nivell percentual, del 6,54%.

Podem dir que dins d'aquesta etapa que hem caracteritzat d'estabilització en el nombre de llicències arreu d'Espanya, amb aproximadament increments i disminucions en el nombre de llicències al voltant del 5 o 6%, aquesta tendència es compleix amb regularitat durant tota l'etapa pel que fa a Catalunya. En canvi, si parlem de les dades globals a Espanya que apareixen a la Taula 5, veiem una nova repuntada del nombre de llicències durant els darrers dos anys de l'etapa, el que marca una diferència entre el que passa a Catalunya en aquestes dues temporades, i el que passa a la resta d'Espanya.

Temporada	Nombre de llicències de minibàsquet federades a Catalunya	Nombre de llicències de minibàsquet federades a Espanya
1991-92	23431	52107
1992-93	22563	44743
1993-94	22589	50845
1994-95	21106	49042
1995-96	20482	53652
1996-97	21372	50594
1997-98	22740	58064
1998-99	22859	63553

Taula 5. L'estabilització del nombre de llicències a Catalunya i Espanya a la dècada de 1990, i la tendència a l'increment de llicències a Espanya en els darrers anys de la dècada (quadre d'elaboració pròpia).

Font: Memòries FEB.

Deixem en l'any 2000 aquesta revisió de l'evolució del nombre de llicències. A partir d'aquest punt, entrarem a abordar les qüestions de tipus filosòfic i pedagògic que apareixen en els documents dels diferents reglaments de minibàsquet, i també Passarel·la.

12.3 Trajectòria normativa del minibàsquet. Aspectes bàsics de la seva filosofia

12.3.1 L'esperit del mini i la norma d'alineació

A més a més dels ajustos en les mides del camp de joc, de la pilota i de l'alçada de la cistella, amb posterioritat a aquelles propostes inicials de Jay Archer amb el “bidly” van aparèixer un nombre important de modificacions addicionals en el reglament oficial del minibàsquet. Les primeres van ser fetes seguint l'exemple del “bidly-basket”, tot i que hi ha hagut moltes més, i ens interessa endinsar-nos en la seva particular idiosincràsia, doncs presenten una combinació dels motius inicials d'Archer de fer accessible al bàsquet per a infants entre 8 i 12 anys, i una sèrie de mesures que han anat molt més enllà de la proposta originària.

Una de les aportacions més notòries que van arribar en l'etapa mini, després de desembarcar el “bidly” a Barcelona de la mà de Vicente Zanon, és el que s'ha vingut a anomenar la norma de alineació. Es tracta d'una norma que estipula un temps mínim de joc a la pista, una porció de temps de la qual haurà de disposar cada jugador inscrit en l'acta de partit. L'acta del partit és el document on es recullen les alineacions, faltes, cistelles, temps morts, etc. que es produeixen durant el transcurs d'un encontre de bàsquet o, en aquest cas concret, de minibàsquet. Els jugadors inscrits en l'acta tindran el dret i el deure de jugar un cert nombre de minuts de joc; per la seva banda, els entrenadors tindran l'obligació d'alinejar als jugadors de l'equip un cert nombre de minuts cada partit.

La importància d'analitzar la norma d'alineació amb detall es pot justificar des de diferents perspectives. Potser la primera que podem anomenar és que justament és important degut a que a dia

d'avui encara perdura, després d'haver-se posat en pràctica des de 1963. Per tant, són ja gairebé 60 anys d'una norma emblemàtica del minibàsquet. Una segona consideració que justifica la seva anàlisi va de la mà de la idea d'entrelligar esport i educació, i com aquest component educatiu té, en segon quines concepcions pedagògiques, estreta relació amb assegurar un temps de joc per a cada infant. Una tercera consideració que justifica el seu estudi és, així mateix, l'evolució que ha tingut la pròpia norma al llarg del temps, és dir, pels reglaments previs a 1970, el reglament de 1971, el reglament de 2001, i finalment el reglament de 2006, que amb petites variacions és el que segueix avui vigent.

L'evolució de la norma d'alineació, i el seu lligam amb una determinada concepció d'infància, ha estat analitzat detalladament en altres treballs previs dels anys 2015 i 2019. En el primer dels esmentats treballs (Valenciano, 2015b), la nostra intenció era entrellaçar diferents reflexions, escampades en diferents llibres i articles, les quals giraven al voltant a la norma d'alineació. Havia estat un tema d'interès secundari durant un bon grapat d'anys: fins aleshores no s'havia fixat una atenció exclusiva, monogràfica en el tema. Juntament amb aquesta fita de posar ordre, hi havia també l'interès de tractar el tema des d'una perspectiva ben concreta: entendre el temps de joc que assegura la norma d'alineació com una mena de subsidi. En el segon treball (Valenciano, 2019), l'anàlisi era de caire conceptual i filosòfic, tractar d'escatir quin tractament se li donaven a les idees de “jugar” i “participar” en el minibàsquet federat català.

En aquesta ocasió de la tesi, i cenyint-nos el màxim possible a l'afany de construir una història clara i explicativa dels orígens i l'evolució del minibàsquet, mirarem de presentar una idea que complementa aquella de que la norma d'alineació lliga amb una determinada concepció d'infància, i fins i tot que funciona en certa mesura com a mesura de tipus de subsidi. Al costat d'aquesta idea, ara vull plantejar el vincle que existeix entre l'expressió “esperit del mini”, i el paper que tindria pròpiament la norma d'alineació en la conformació d'aquest “esperit”.

Tal i com recullen diferents versions dels reglaments de minibàsquet, podem llegir el següent: “No solament els jugadors estan en fase de formació, també els entrenadors i els àrbitres ho estan. És per aquesta raó que junts s'han d'impregnar de l'esperit i de la filosofia del minibàsquet, on tots tenen cabuda. Per això les regles NO poden ésser aplicades estrictament, però caldrà que tots els qui hi participin respectin les regles amb un desig de perfecció, i no per por a la sanció” (FCBQ, 2011a: 4). El minibàsquet fixa el llistó de l'exigència en el compliment del reglament en un nivell no gaire alt. La tolerància en els errors comesos fixa un dels eixos propis de la visió pròpia de l'esperit del minibàsquet. Podem dir que en el rerefons filosòfic del minibàsquet no és que els jugadors s'hauran d'adaptar a les normes, sinó les normes als jugadors. Això s'afegeix al fet de que les normes del minibàsquet ja han estat adaptades, respecte el reglament estàndard, el que en el món del bàsquet s'anomena “reglament FIBA”.

Aquest és un punt important a tenir en compte. Parlem doncs d'una adaptació del text del reglament estàndard, que es concreta en el redactat propi del reglament del minibàsquet. I a més a més d'aquesta adaptació oficial, s'anima als que hagin d'aplicar el reglament que ho facin sense ser estrictes. Per tant, ens sembla oportú parlar de dues adaptacions que sumen esforços: l'oficial en el text reglamentari; l'oficiosa, la que es genera per mesures no només normatives, sinó també recomanacions, idees al voltant de l'entrenament, de la metodologia, etc.

Parlar de no ser estricte en l'aplicació normativa del minibàsquet implica donar la consigna de que no s'ha de ser curós en el compliment, fil per randa, de les normes. Això obre la porta a que els àrbitres apliquin de manera discrecional el reglament, depèn de com els sembli a cada moment, a cada ocasió, sense ser constants i per tant, en certa forma imprevisibles. César Torres ha advertit sobre els problemes que pot desencadenar aquest tipus d'aplicació del reglament per part dels àrbitres (Torres, 2010). Una de les qüestions cabdals és com tot plegat aquesta discrecionalitat de l'àrbitre afecta el desenvolupament de la competició:

“Umpires who implement this practice are clearly partial in an objectionable way. The personal interest they take in the losing team influences their decisions in terms of which team benefits or is harmed by their decisions. Specifically, umpires start making exceptions to favor the losing team over the winning team with respect to calling balls and strikes. In everyday parlance, they apply a double standard, one that is more severe than the other. It is important to stress that, in this case, the rules are not only relaxed for the losing team (which benefits it while harming the opposition) but also made stricter for the winning side (which further harms it while further benefiting the opposition). So, enlarging the strike zone for the losing team and shrinking it for the winning team benefits and harms them twice respectively, because such an umpiring practice creates opportunities to exercise relevant baseball skills for the losing team while at the same time takes away opportunities to exercise relevant baseball skills from the winning team.”⁶⁷ (Torres, 2010)

Aquesta qüestió la desenvoluparem amb més detall quan parlem, més endavant, de l'evolució de la figura arbitral en el minibàsquet. A més a més d'aquest grau variable de flexibilitat en l'aplicació del reglament, un dels altres trets propis de l'esperit i filosofia del minibàsquet té a veure amb la seva ascendència social. Podem dir que veiem en el minibàsquet un missatge universalista, vigent des del seu origen fins a dia d'avui. La menció “tots tenen cabuda” suposa una idea lligada a la inclusió social. Aquesta és una pretensió que encaixa amb el discurs propi dels Drets Humans, que lliga amb la idea de la dignitat de cada ésser humà. Aquest component és important tenir-lo present des del moment que serà un dels eixos en els quals s'edifiqui la filosofia i l'esperit del minibàsquet com a construcció que fuig de la creació original, el biddy-basket, per dur-lo cap a unes altres coordenades.

Podem revisar com en documents on es perfilen les primeres passes del minibàsquet a Espanya, comença a arrelar aquesta visió particular, l'afany universalista i fraternal, podríem dir. Ara bé, no queda clar quin component sorgeix del que suposen les aportacions que va fer originàriament Archer, i tot el que se li va afegir després. Hem d'agafar-nos amb molta cautela el contingut propi del que coneixem com el primer llibre de minibàsquet a Espanya (Club Nacional Hesperia, 1963a). Sota un clar epígraf que diu “Adaptación española al curso dictado por Mr. Jay Archer”, hem de caminar amb peus de plom a l'hora de poder veure a qui correspon l'autoria de cadascuna de les afirmacions dins del llibre-quadern.

Especialment notori és aquesta empremta fraternal-religiosa en el següent fragment, que tanmateix també hem de llegir en clau política, doncs és un document atribuït a un curs dictat per Archer però en el qual, evidentment, el que s'evoca és la pròpia visió de les relacions socials en el règim franquista. Així que trobem que apareixen les següents consideracions:

“Tanto en los partidos como en los entrenamientos se debe realizar un trabajo duro, bajo el lema de TODOS PARA TODOS, pudiendo asegurarse que el equipo que cumpla esta norma siempre tendrá la moral elevada y, aunque este equipo pierda algún partido, su moral continuará intacta, e incluso ésta le servirá de estímulo. El jugador que cumple totalmente dentro de sus posibilidades, nunca perderá moral aunque su equipo resulte derrotado y sentirá la íntima satisfacción del deber cumplido.

⁶⁷ “Els àrbitres que actuen d'aquesta manera són parcials d'una manera que podem objectar. L'interès personal que prenen els àrbitres respecte l'equip que va perdent influencia les seves decisions en termes de quin equip és beneficiat o perjudicat per les seves decisions. Específicament, els àrbitres comencen a fer excepcions per afavorir l'equip perdedor per damunt de l'equip guanyador en relació a com assenyalen les ‘boles’ i els strikes. En un llenguatge planer, ells estan aplicant un doble raser, un d'ells més sever que l'altre. És important emfatitzar que, en aquest cas, les regles no només es relaxen per l'equip que perd (el que el beneficia mentre que és lesiu pels oponents), sinó que es fan més estrictes pel bàndol guanyador (amb la qual cosa se'l perjudica encara més mentre es beneficia als oponents). Així, augmentant la zona de strike per l'equip que va perdent i fent-la més petita per l'equip que va guanyant, respectivament beneficia i perjudica per dues vegades aquests equips per que aquest tipus de pràctica arbitral crea oportunitats per entrenar habilitats rellevants del beisbol per l'equip perdedor, mentre que li pren oportunitats per entrenar habilitats rellevants del beisbol per l'equip que va guanyant” (traducció pròpia).

Igualmente la conducta en el terreno de juego deberá ser intachable, aceptando siempre de buen grado las decisiones del «Amigo» que dirija el partido. A los contrarios hay que considerarlos como amigos y compañeros de juego, no olvidándose nunca que pertenecen a la gran familia del MINI-BASKET. Dentro del equipo, los jugadores deberán estar animándose continuamente, especialmente a aqu[él] que esté más desafortunado en el juego.

Ningún jugador deberá olvidar nunca estas observaciones. Dentro de la gran familia del MINI-BASKET no se puede permitir otra postura, pues TODO EL MUNDO ES NECESARIO, PERO NADIE IMPRESCINDIBLE.” (Club Nacional Hesperia, 1963a: 27)

A banda de la idea de la tolerància en el compliment de les normes, així com també l'esperit universal i fraternal, també podem apuntar a altres aspectes com una invitació a la companyonia entre els membres del mateix equip. Aquest és un tret característic, no obstant, d'un gruix important de propostes, no només de la del minibàsquet. L'esport d'equip ha estat reconegut com un espai on poder treballar les relacions socials (socialització de l'individu) i col·laborar en una tasca comuna (treball d'equip).

D'entrada cal tenir present que tot el que tingui a veure amb una denominació *strictu sensu* de minibàsquet o mini-bàsquet, tindrà la marca que agafà arran de que a la redacció de la revista *Rebote* es decidís canviar “biddy” per “mini”. A partir d'allà, i amb una sèrie de capes superposades, tenim la imprompta de la Federación Española de Baloncesto, de la Delegación de Juventudes i, per tant, des seu instrument a nivell esportiu, el Club Nacional Hesperia. Seria fins i tot més congruent dir que l'autoria del text a partir del curs dictat per Jay Archer és més del Club Nacional Hesperia, que no pas de Jay Archer, al cap i a la fi un professor d'Educació Física a Scranton.

Hem vist ja alguns trets propis del reglament de minibàsquet: la flexibilitat en l'aplicació del reglament; l'empremta universalista i fraternal en el reglament de 2006, en la seva versió de 2011; el to de generar companyonia, en el reglament de 1963 (Club Nacional Hesperia, 1963a). Quan mirem enrere, veiem l'orientació que va prendre el minibàsquet quan va passar de les mans de la Federació Española de Baloncesto per caure sota l'àmbit d'influència de la Delegación de Juventudes. Els missatges sobre l'equip com a família, o bé “la família del minibàsquet”, indiquen un camí dirigit a centrar la idea de la importància de la fidelitat envers la família. Aquests missatges es poden llegir en diferents claus, en diferents àmbits. És fidelitat a la “família” dels jugadors, entrenadors, àrbitres; és fidelitat també a la família biològica, a la qual cal respectar i obeir; és fidelitat a la “família” de la pàtria, Espanya, que té com a “pare” el seu “caudillo”, Francisco Franco.

Més enllà dels vestigis propis de la visió d'una Espanya amb un nucli familiar fort i dur, del qual la cèl·lula del minibàsquet seria un nivell més que s'ajusta a les demandes polítiques i també de la família biològica (o tutelar), hi ha altres consideracions a fer. Una d'elles és com arrela de seguida en el discurs propi del minibàsquet la idea de l'obligatorietat de que tots els infants juguin als partits, quelcom que d'entrada va quedar recollit. Ja en el text dels curs dictat trobem els comentari del que seria un reglament oficiós: “Cada equipo formará con un máximo de 10 jugadores, cada uno de los cuales tendrá que jugar un mínimo de seis minutos.” (Club Nacional Hesperia, 1963a: 3)

La primera norma d'alineació l'any 1963 va descompondre el temps de joc en 4 períodes de 6 minuts cadascú, i de seguida l'any 1966 vindria la segona versió, la que estipula 4 períodes de 7 minuts cadascú. Aquesta visió arrela més enllà dels propis documents editats des dels òrgans i institucions de l'Estat (Delegación de Juventudes, Club Nacional Hesperia, amb la col·laboració de la Federación Española de Baloncesto). De seguida els textos tècnics adreçats als entrenadors recullen els eixos fonamentals dels minibàsquet, un dels quals és l'establiment d'un temps mínim de joc per a cada jugador: “Cada equipo tendrá derecho a cinco suplentes, y tanto todos estos como los titulares DEBERAN jugar cuando menos SIETE MINUTOS en cada partido” (Asín, 1969: 28).

L'obligatorietat i l'obediència són trets recurrents en els primers textos sobre minibàsquet publicats a Espanya (Club Nacional Hesperia, 1963a; Asín, 1969). Veiem això en un altre fragment: “El jugador tendrá siempre el orgullo de pertenecer a la gran familia del MINI, a la que tratará de honrar en todo momento con su comportamiento y cumplimiento de sus obligaciones” (Club Nacional Hesperia, 1963a: 28). Es tracta, doncs, d'una visió que s'inicia en els primers anys d'existència del minibàsquet i que es mantindrà al llarg de tot aquest temps. Les variacions que hagin pogut haver, s'han donat en la línia de que el temps de joc de cadascun dels jugadors de l'equip sigui, sinó idèntic –com passaria en el reglament italià de minibàsquet (FIP, 2013)–, similar per a cadascun dels jugadors.

12.3.2 L'esperit del mini i els Jamborees

El Jamboree és un dels altres trets distintius del minibàsquet, a banda de la norma d'alineació. Encara que avui en dia ens han arribat sota una altra nomenclatura com és ara la de trobades de bàsquet, al nostre entendre el significat que se li dóna a aquesta activitat ha variat molt poc. Jamborees i Trobades de bàsquet són activitats d'una naturalesa molt similar. A continuació detallem la perspectiva filosòfica sota la qual s'organitzaven els Jamborees de minibàsquet:

“Dentro de las actividades deportivas y específicamente del minibasket, se encuentra el Jamboree, cuya finalidad principal es la de agrupar durante un corto periodo de tiempo, niños de edad similar, para que, partiendo del baloncesto, puedan desarrollar una relación humana entre ellos. Teniendo en cuenta la situación mundial de guerras, catástrofes, sufrimiento... parece interesante ofrecer a los niños la oportunidad de reunirse con otros de diferentes países o regiones y comprobar que todavía es posible el compañerismo, la amistad, la convivencia pacífica y la deportividad, no con afán ciego de ganar, sino con deseo de superación y colaboración con los demás.” (FEB. Resumen de actividades 1983-84)

Veiem, doncs, com la perspectiva de la competició queda difuminada i que, en qualsevol cas, s'estableixen una sèrie de fites de caràcter diguem-ne extraesportiu. Aquest estat de la qüestió, en el qual es prefereix la fórmula dels encontres per davant de la competició tipus lliga, és quelcom que també recull César Torres quan parla de la competició en les classes d'Educació Física. Aquesta és la lectura que ens ofereix aquest autor: “La distinción entre competencia y encuentro deportivo es importante. La presuposición es que la competencia deportiva es incapaz de generar encuentros significativos o peor aún que directamente genera desencuentros. Bajo esta mirada, el encuentro sería preferible porque al contrario de la competencia deportiva, que se supone enfrenta y disocia, al encuentro deportivo se concurre para coincidir y asociarse” (Torres, 2011b: 6). Per una crítica de la filosofia que arrela en la concepció de les trobades enfront de la concepció de competició sobre la base d'un format de partits dins d'una lliga, vam fer una aportació al respecte (Valenciano, 2016a).

Per presentar el gruix del plantejament d'aquest treball de 2016, podem atendre al següent fragment:

“Se podría aludir a dichas actividades [los encuentros, o 'trobades' en catalán], siguiendo la terminología con que hemos empezado el artículo, como partidos *light*. Bajo el manto de una jornada lúdica, se proponen versiones de una actividad deportiva que recuerdan a un partido y que sin embargo se quieren distanciar en lo semántico, y también en lo filosófico, de tal tipo de eventos deportivos. Aunque a veces las actividades son claramente distintas a los partidos, y entonces parece justificado el cambio de denominación, en otros muchos casos no será precisamente así. Si bien los nombres serán distintos, sin embargo habrá mucho parecido entre el partido dentro de un sistema tradicional de liga y el partido que se celebra como encuentro dentro de una jornada tildada de lúdica.” (Valenciano, 2016a: 6)

Sovint les activitats a les trobades esportives són també partits, com en el format de lliga. Quan es decideix parlar de trobades mentre es segueixen jugant partits, el que tenim davant és una important confusió i l'ús de trobada com eufemisme. En un mercadeig de la terminologia educativa i esportiva que és extremadament sensible a allò políticament correcte, prendre l'etiqueta de “trobada” resulta

molt efectiu. A ulls d'aquells que fan onejar la bandera de l'educació en valors, parlar en termes de “trobada” permet evitar parlar en termes de competició o de competència. Dona la impressió que així la competició s'esborra, no quedant pràcticament cap mena de rastre competitiu. La Trobada és la coartada idònia per donar la impressió, especialment de portes enfora, que els organitzadors de l'activitat no tenen cap mena d'interès en promoure la competició.

El cert és que la competició és sistemàticament foragitada del sistema esportiu infantil, tal com hem vist en nombrosos exemples en les pàgines anteriors de la tesi. L'elecció del terme trobada respon precisament a aquesta idea de deixar de costat tot el que tingui a veure amb la competició. No obstant, es dona el cas que en ocasions sí que es proposen tallers o activitats esportives que no són pròpiament partits, i que són certament activitats diferenciades:

“Si aceptamos que existen propuestas no competitivas en el deporte infantil, los encuentros y sus diferentes denominaciones tienen un espacio en la planificación deportiva de la temporada, que se vertebrará según diferentes modelos y filosofías.

No obstante, convendría saber por qué vemos cómo se rehúye la competición, y se evita hablar abiertamente de los partidos, cuando a menudo en los encuentros se acaban celebrando partidos y poco más.” (Valenciano, 2016a: 22)

Cal tenir present aquest fil conductor que va dels Jamborees a les trobades en el món del minibàsquet. Planteja, certament, una dimensió pròpia de rebuig envers la competició i tot el que aquesta presenta. Un rebuig que de vegades és frontal, i en d'altres ocasions es vesteix, com en alguna de les tipologies de les trobades, en una denominació diferent per una activitat que es correspon a grans trets amb un partit. És a dir, una fórmula de trobada que no acaba de deixar de costat la competició, malgrat la impugnació força generalitzada als termes propis de la competició.

12.3.3 Debat sobre modificació reglamentària al minibàsquet

La modificació reglamentària en els esports és un procés viu i que no s'enllesteix mai. De la versió original de les 13 regles de joc de Naismith hem vist, a aquestes alçades, una munió de canvis reglamentaris, i ens trobarem en el futur amb d'altres modificacions, d'altres propostes. Aquest procés continua i, fins a cert punt, s'emfatitza en determinat sentit que ja hem apuntat en l'època del minibàsquet. En el cas concret dels miniesports, és freqüent trobar-nos amb la idea expressada en aquests termes, o uns de semblant: “El procés d'adaptació i reconstrucció de les normes de «l'esport d'adults» en el procés d'iniciació esportiva dels infants es fa totalment necessari ja que és important l'adaptació de les normes de l'esport a les necessitats dels nens, i no a l'inrevés” (Prat, 2013: 26).

Prat, en el seu raonament, reflecteix una tendència estructural de la idiosincràsia recent de l'esport infantil. La qualitat adaptativa de l'esport a les condicions de l'infant –cal subratllar que és un infant imaginat, no un subjecte real– és un aspecte ben present en la cita de Prat. Abans de sentir-ho de les paraules de Maria Prat, ho havíem vist també en d'altres autors (Solà, 2010; Ferrer, 2008). Certament, un dels treballs més destacables sobre modificació reglamentària en minibàsquet és el que va dur a terme M^a Isabel Piñar en la seva tesi doctoral, que ja hem citat amb anterioritat (Piñar, 2005).

Al nostre entendre, Prat aporta aquest argument tant per venerar algunes adaptacions reglamentàries, concretament aquelles que adapten les normes a les suposades “necessitats dels nens”, com també per criticar les que no s'adaptin a aquestes necessitats imaginades. No queda explícit, però, quina idea d'adaptació manega Prat, ni tampoc quines són aquestes necessitats infantils percebudes que cal satisfer. Aquest és un dèficit considerable tenint en compte que aquesta terminologia por encabir usos i idees ben diferents.

Podem dir que al costat de la idea de participació, sobre la qual ja hem reflexionat abastament (Valenciano, 2019), les idees d'adaptació i de necessitats infantils apareixen també entre les nocions

clau per entendre l'esport infantil. Participar té diferents lectures, i això mateix podem dir de la idea d'adaptació i de les necessitats infantils imaginades. Tot plegat, les tres nocions (participació, adaptació, necessitats infantils) formen part del corpus central de la mentalitat o visió dels adults respecte els esports en l'etapa infantil i juvenil. Davant aquesta circumstància, per molt que es faci onejar la bandera del respecte envers els desigs i els drets dels infants, són totes elles nocions adultes que es projecten sobre els infants i joves que fan esport.

Els adults hem d'adonar-nos que podem dir perfectament que quelcom està plantejat per satisfer les necessitats infantils i per respectar els drets dels nens, i no obstant proposar determinat tipus de vincle que generi una situació que ni satisfaci les necessitats, ni respecti els drets infantils. La retòrica pot ser una que afalagui les conviccions i les expectatives adultes, i no obstant no complir ni de bon tros amb allò que anuncia. D'ençà que va néixer el biddy-basket, és a dir, des de 1950, l'esport infantil s'ha anat transformant a mesura que s'introduïen modificacions en els reglaments, bé fos del minibàsquet o d'altres miniesports. És a partir d'aquell moment inicial que es viurà una explosió de canvis normatius. Juntament amb el biddy-basket (1951) i el minibàsquet (1962), trobem altres manifestacions d'adaptació reglamentària de l'esport als infants que apareixen, com una solució de continuïtat, a partir del binomi biddy-basket i minibàsquet.

Per ordre cronològic, les noves modalitats que apareixen després del biddy (1951) i del mini (1962) són el minihandbol (1970), el minivoleibol (1973) i el futbol 7 (1980). Si repassem aquest registre històric, comença a despuntar la possibilitat que el minibàsquet hagi estat el motlle a través del qual els altres miniesports s'han forjat.

El debat acadèmic sobre els canvis de reglament en el minibàsquet responen a diferents posicions. En aquest apartat plantejarem l'existència de tres posicions en relació a la modificació reglamentària en el minibàsquet. Aquestes posicions es podrien aplicar, salvant les distàncies, als altres miniesports. Aquestes tres posicions les descriuré d'acord a aquests tres rètols o denominacions: l'optimista, l'escèptica i la pessimista.

12.3.3.1 La posició optimista

Troblem autors, com ara Ferrer (2008), Solà (2010) o Mora (a Monclús, 2015), que entenen el minibàsquet com un esport satisfactòriament adaptat als infants. Sense negar que encara pot arribar a no estar adaptat en alguns aspectes, en termes generals consideren que ho està: “L'esport s'adapta i es genera un miniesport. Aquest miniesport, al mateix temps, amb els anys s'adapta, es millora i es consolida”, ens assegura Joan Ferrer (2008: 114). I per la seva banda Jaume Mora ens diu: “Tenim federacions que fan la feina molt ben feta. El minibàsquet és una clara evidència d'una eina educativa, que divideix el partit en parts i que obliga a que tothom jugui almenys una part. I això s'ho van inventar les federacions, no ens ho vam inventar els Consells” (a Monclús, 2015, minut 18:55). I segurament una de les descripcions que evidencien més clarament aquest optimisme és el següent fragment. Encara que una mica extens, paga la pena tenir-lo ben present en relació a allò del que estem parlant:

“un buen reglamento para estas edades [de la iniciación deportiva] también debe garantizar que todos los jugadores puedan participar del deporte un tiempo suficiente. Todos los jugadores deben repartirse el tiempo de juego y no permitir situaciones tristes de quien no sabe jugar no juega. Y, además, una buena adaptación del deporte en iniciación también procurará equilibrar los marcadores y que no se den resultados con diferencias muy abultadas; cerrar el marcador a partir de una cierta diferencia de puntos, empezar el tanteo desde 0 en cada parte o cuarto, etc... Este tipo de adaptaciones son las que posibilitarán realmente el potencial educativo de los deportes tácticos, ya que en la iniciación lo que importa es la formación de los jugadores y no tanto el hecho de ganar o perder. Por eso se defiende una evaluación de las relaciones de construcción del juego antes que una evaluación resultadista del rendimiento final.” (Solà, 2010: 159)

La lògica dels nous canvis, com comentarà concretament Ferrer (2008), aniria en la direcció de fer

millors adaptacions, fent un minibàsquet encara més adaptat a l'infant. És el que anomenem la postura optimista. Ara bé, l'optimisme envers els canvis normatius del minibàsquet no és l'única postura que hem trobat en la revisió bibliogràfica que hem fet: en trobem altres. Abans de veure-les, anem a prendre-li una mica més la mida a la visió optimista.

Per la seva banda, Solà comenta en quina direcció s'haurà de dirigir el tipus de canvis, de fet d'acord amb les mesures preses per la FCBQ: esmenta la importància que jugui tothom, de regular d'alguna manera els marcadors del partit (tancar marcador o començar de zero cada període), així com avaluar a partir de la millora del jugador, no del resultat (Solà, 2010: 159). Aquesta última consideració cau més del costat metodològic que no pròpiament reglamentari. Solà considera que la inexistència d'aquests aspectes no ens permetrà considerar el minibàsquet adaptat a l'infant. Estableix, aleshores, un criteri d'adaptació (i per tant també indica com és la no adaptació). Per tant, més que una crítica general a les adaptacions, planteja una posició respecte de què cal tenir cura per tal de considerar que un esport està adaptat als infants. Aquest tipus de recomanacions, tant és el cas de Ferrer (2008), Solà (2010) i també Mora (a Monclús, 2015), marquen un to optimista general, d'estar fent les coses de la manera adient.

Seguint un procés de progressiva adaptació de l'esport a l'infant, es defineix el minibàsquet com una activitat adaptada a l'infant. Ja sigui de manera oberta o bé implícita, els tres autors estaran d'acord que la FCBQ està fent un bon paper en l'adaptació reglamentària del minibàsquet. Concretament, Ferrer té clares lloances envers la institució que vetlla per minibàsquet federat: “la Federació Catalana de Basquetbol ha estat sempre un organisme capdavanter, compromès en un treball permanent d'investigació i millora de reglaments i programes tècnics, per oferir la millor relació oferta-demanda en aquestes edats, tant organitzativament com, sobretot, formativament” (Ferrer, 2008: 112). Aquesta cita és una bona culminació de les referències recollides al voltant de la posició optimista.

12.3.3.2 La posició escèptica

Ara passem a veure una segona postura sobre les modificacions reglamentàries, l'escèptica:

“Según Kew (1987), aunque las reglas se cambian con frecuencia poco se sabe de los procesos que impulsan los cambios. No obstante, desde un punto de vista centrado en el rendimiento, la modificación de las reglas se atribuye a cuatro factores principales (Hammond et al., 1999; Hammond & Hosking, 2005; Williams, Hughes & O'Donoghue, 2005): a) el interés por atraer a deportistas y espectadores, b) la necesidad de mejorar el rendimiento de los jugadores, c) por el avance tecnológico y d) por las presiones comerciales.” (Arias-Estero *et al.*, 2009: 21)

Aquests tres autors apunten un aspecte interessant a tenir en compte: les normes de joc canvien sovint, però canvien i no sabem què és allò que impulsa, és a dir, què motiva els canvis. Això que diuen aquests autors ens planteja una qüestió fonamental: si en el debat del canvi normatiu en el minibàsquet –encara que també ho podríem fer extensible a d'altres miniesports– preval un criteri tècnic i pedagògic, o si bé es tracta d'una qüestió guiada per les bones intencions i prou. Cal tenir present que cal quelcom més que bones intencions, o una impressió positiva inicial, sobre l'orientació (en el redactat, en la seva filosofia educativa), i fins i tot la marxa (en l'aplicació del reglament) de segons quines mesures. A més a més, en el cas del punt de vista centrat en el rendiment, aquests autors citen diferents motivacions per fer els canvis.

En un altre treball, publicat amb posterioritat, aquests mateixos tres autors assenyalen: “La mayor parte de trabajos consultados analizan modificaciones reglamentarias introducidas basándose en la intuición y el conocimiento subjetivo más que en la evidencia objetiva. Los estudios contrastados muestran propuestas de modificación dispares y obtienen resultados conflictivos sobre los mismos aspectos” (Arias-Estero *et al.*, 2011). Per tant, el que veiem és que d'una primera constatació respecte la imprecisió de per què es produeixen canvis reglamentaris, aquests autors aprofundeixen en la seva

recerca i desemboquen en aquesta altra idea: els canvis es fonamenten en la intuïció més que no pas en l'evidència. I no només això: també ens assenyalen de que estem davant d'un camp en el qual no trobem unanimitat, i no sempre els resultats obtinguts –quan s'ha fet alguna mesura, alguna recollida de dades– donen resultats clars.

Un aspecte clau, doncs, per poder debatre sobre el canvi normatiu en el minibàsquet és poder posar-nos d'acord en un fet: que cal avaluar els efectes de la modificació d'una normativa de joc. En aquest sentit els autors són ben taxatius i ens adverteixen: “El efecto de la modificación de una regla no puede evaluarse a simple vista” (Arias-Estero *et al.*, 2011). A partir d'aquesta constatació sobre aquest assumpte, fan la següent proposta: “De acuerdo con Evans (1980), es extremadamente necesario estudiar objetivamente y siguiendo una metodología empírica las adaptaciones realizadas a las reglas, con el fin de ofrecer información válida a los responsables del deporte que practican los niños. Las adaptaciones que se realicen sobre un diseño científico estarán próximas a ser efectivas” (Arias-Estero *et al.*, 2011).

Podem establir un paral·lelisme entre aquest fet sobre el que ens adverteix Arias-Estero *et al.*, i el que passava no fa gaire dècades en el món escolar. “La pedagogía científica de Montessori se basa en cierta psicología, criticable, por otra parte desde muchos puntos de vista. Muy a menudo la nueva educación no es más que la aplicación de los datos de la psicología moderna, independientemente de los controles experimentales necesarios para comprobar el valor de los postulados aceptados” (Mialaret, 1980: 18). Al nostre entendre la concepció educativa del reglament de minibàsquet, els seus postulats fonamentals, serien a la pedagogia i la psicologia actuals el que la “nova educació”, o l’“Educació nova” va ser per la psicologia moderna, tal i com ho expressa Mialaret. O per dir-ho amb Prat, aquestes manifestacions de l'esport infantil han d'alinejar-se a aquesta idea d'adaptació, i també d'atendre les necessitats infantils. Com bé sabem, en ocasions es fa servir el terme de drets dels infants per referir-se, de manera anàloga, a la salvaguarda de determinades necessitats infantils.

El que caldrà tenir ben present és que, per fer canvis adients i no de manera accidental, el fonament de la modificació reglamentària haurà de ser clar i la seva motivació de fer el canvi també. A més a més, s'haurà d'estudiar o bé de manera empírica, o bé anticipant-se, els efectes del canvi normatiu en la pràctica. La diferència fonamental serà que per utilitzar la manera empírica s'haurà d'esperar a que els canvis reglamentaris s'introdueixin en les competicions, mentre que anticipar els efectes no necessita que la nova normativa s'hagi posat en funcionament. Pensem que procés d'elaboració de nous reglaments, com també la seva avaluació bé sigui empírica, bé sigui anticipativa, projectiva, han de partir en tots dos casos d'una metodologia científica, rigorosa. En el nostre cas, hem decidit ser rigorosos desenvolupant una investigació sistemàtica i detallada seguint una metodologia de caire hermenèutic i interpretatiu.

Nosaltres, per tal de concretar-ho encara una mica més, direm: caldrà treballar a partir de la interpretació dels textos normatius. La lectura, anàlisi i interpretació dels textos reglamentaris ens obren la porta a reconèixer intencions, els desigs dels adults envers els infants. Pensem que és en la terminologia emprada, en les expressions i el redactat propi del reglament, el context on podem trobar el gruix d'informacions que estem buscant. A partir de la interpretació dels textos reglamentaris podem analitzar el discurs propi de l'adaptació normativa en el minibàsquet. Això, si ho acompanyem de la recollida de resultats sobre l'aplicació normativa, i de la comprovació si es satisfan les hipòtesis amb les quals es treballava, tal com els suggereixen diferents investigacions (Arias-Estero *et al.*, 2009; 2011). Els seus comentaris i conclusions ens il·luminen el món. Aquest nou món ens permet desvetllar les intencions que amaguen –o almenys arrossegueuen– els textos reglamentaris de minibàsquet, així com també ens fan evident quin és el llistó que es marca.

De cada modificació normativa s'esperen determinats resultats, i la nostra feina d'anàlisi és tant interpretar la formulació concreta de les intencions educatives dins de l'articulat reglamentari, com

també avaluar si els resultats obtinguts de l'aplicació normativa s'acosta, o no, als resultats volguts, esperats. Tot fent aquest pas més enllà, el procés de debat sobre el canvi normatiu fins i tot hauria d'anticipar la influència que poden arribar a tenir els canvis proposats. Això implica, doncs, preveure quins poden ser els possibles efectes que poden donar-se arran d'aplicar uns canvis, i no uns altres: “Los cambios a realizar en las reglas deben ser diseñados y analizados a lo largo de un proceso reflexivo para conocer la influencia que ejercerán antes de introducirlos en el juego” (Arias-Estero, *et al.*, 2011). Juntament amb l'anticipació de possibles conseqüències, un altre punt important del debat al voltant del canvi normatiu serà tenir present un fet rellevant: algunes conseqüències no poden anticipar-se.

Certament, quan enfoquem un procés de canvi, podem deixar desatesos segons quins aspectes. Pot ser que es posi el focus en determinades conseqüències, i s'oblidin algunes altres. Això implicarà que hi haurà aspectes del reglament que sense la posada en pràctica de les normes ignorarem els seus efectes. Tenint clar això, convindrà tenir el propòsit –malgrat no tenir-ho tot lligat– de poder anticipar els escenaris possibles que pot generar una nova normativa, i així poder anticipar al màxim els seus efectes. Aquesta hauria de ser una màxima inequívoca pròpia d'una postura clara i responsable envers les propostes de canvi normatiu en la reglamentació esportiva infantil.

Ara bé, és possible que fruit de la pròpia concepció de la normativa esportiva, aquells o aquelles que han de vetllar per fer una bona normativa de joc no puguin aclarir quines conseqüències pot arribar a tenir la proposta que estan fent. En aquest sentit, l'enunciat indeterminat d'algunes normes pot arribar a ser allò que provoqui no poder predir quines conseqüències pot tenir l'aplicació normativa (Arias-Estero *et al.*, 2011). Alguns enunciats normatius introdueixen la idea de la millora del comportament del públic en l'esport infantil i juvenil, com és el cas de l'aplicació del sistema de puntuació del Juga Verd Play (González Arévalo i Alastrué Pozo, 2014). El que volem subratllar d'això és que l'anunci de voler millorar el comportament del públic resulta un plantejament vague, imprecís.

Es planteja una suposada relació causa-efecte segons la qual una norma aplicada convenientment reduirà els episodis de violència verbal o física a les graderies. Certament, la presència d'unes penalitzacions per l'equip en funció de diferents indicadors de mal comportament pot modificar la conducta del públic. El que no es preveu en l'aplicació d'aquesta norma, és que el canvi sigui sentit, honest. Podem dir que el canvi que es potencia no és un canvi de manera de pensar o de manera de ser, sinó que es promou una teatralització dels comportaments valorats de manera positiva. El canvi es dona en l'aplicació d'aquesta nova normativa. Ara bé, si inicialment el canvi de comportament estava associat a la idea que el públic arribés a tenir uns determinats valors (respecte), la conseqüència del canvi normatiu passarà a ser que el públic mostri uns altres valors (teatralitzar els valors). No seran persones que hagin “adquirit” valors, sinó que simplement fan lluíment de comportaments susceptibles de ser aplaudits segons aquesta lògica de l'educació en valors.

12.3.3.3 La posició pessimista

Hi haurà, vist tot això que hem indicat, una tercera postura o posició, a banda de l'optimista i l'escèptica: l'anomenem postura pessimista. Degut a que resulta en ocasions molt punyent aquesta idea de que els miniesports no estan suficientment adaptats als infants, que resulten propostes encara molt pobrament adaptades, apareix aquesta posició o concepció pessimista. Mentre que podem dir que, pel que hem vist fins ara, podria existir un excés d'adaptació, de voler fixar excessives modificacions al reglament estàndard, trobem que hi ha autors, com ara Tous (1999), els quals sol·liciten un major marge d'adaptació. També seria el cas de González Arévalo i Alastrué Pozo (2014), aquests últims no tant pel minibàsquet en particular com pels miniesports en general.

La base de la proposta normativa des d'una posició pessimista planteja: el canvi normatiu existent és notòriament insuficient i, sobretot, insatisfactori si s'han de satisfer els criteris d'adaptació i necessitats de l'infant. Cal, al criteri d'aquells i aquelles que ocupen aquesta posició pessimista, plantejar canvis

en una dimensió encara més profunda que els que hem vist fins a dia d'avui. El problema fonamental de l'adaptació de l'esport adult als infants és que no s'ha adaptat de manera suficient, que cal fer unes adaptacions més marcades, més radicals. Per tant, fa falta un major grau d'adaptació.

Ara bé, no només s'apunta a la qüestió de la quantitat en les adaptacions. Per exemple, Tous apunta al fet de que els canvis siguin de tipus quantitatiu, referint-se específicament a que al seu entendre els canvis de les mides de la pista, pilota o cistella no són canvis qualitius:

“¿Sólo cambios cualitativos?

Analizando el reglamento de minibasket podemos observar cómo prácticamente se trata de un baloncesto en miniatura (un deporte reducido en lugar de adaptado), o lo que es lo mismo, se considera al niño como un «minihombre». Exceptuando algunas diferencias cualitativas, como es la supresión del salto entre dos, la prohibición de la defensa en zona y la presionante en todo el campo⁶⁸, las demás diferencias son de carácter cuantitativo. Debido a que las diferencias entre adultos y niños no son sólo morfológicas, se hace necesario cambiar las reglas del minibasket cualitativamente. Por ejemplo, modificando la regla del avance, obligando a realizar un número de pases determinado antes de poder lanzar a canasta, limitando el número de botes por jugador o sancionando más el contacto personal.” (Tous, 1999: 240)

Tous planteja una definició dels canvis com qualitius o quantitius en la mesura que situa els canvis quantitius en els canvis de mesures (pista, cistella, pilota). Diu que encara i això, hi ha algunes mesures que si que apunten a canvis qualitius. No obstant això, diu que el minibàsquet encara hauria d'estar més adaptat. Malauradament, Tous sembla identificar el canvi quantitatiu només amb el canvi d'aspectes, com ell anomena, morfològics, com si aquestes adaptacions no generessin així mateix un canvi qualitius diferent a un entorn, diguem-ne, no adaptat. Un altre punt important a tenir en compte és que Tous situa en una posició privilegiada el que ell anomena canvi qualitius. Tenint en compte que tot canvi genera una adaptació qualitius en la pràctica de l'activitat, resulta difícil sostenir la idoneïtat de la diferència quantitatiu-qualitius que ell proposa.

A més a més, Tous menciona altres canvis que podien tenir lloc en el reglament de minibàsquet, en allò que ell anomena canvi qualitius. Comenta el fet de fixar un nombre determinat de botes per jugador (limitació de la regla de driblatge), com ja havíem vist que passava en els primers anys d'història del bàsquet, o bé estipular un nombre determinat de passades abans de poder llençar a cistella, la qual cosa transita de l'àmbit pròpiament reglamentari per caure dins de l'àmbit metodològic. Aquestes dues consideracions que menciona Tous són lícites en l'aspecte del canvi o reforma reglamentària. No obstant, en funció de com es plantegin són pròpiament decisions de caire tècnic, és a dir, més properes a l'òrbita de l'entrenador. Poden incloure's, és clar, en un programa de canvi normatiu, encara que de la manera com es formulen tenen aquest component tècnic força accentuat, més que no la dimensió pròpiament normativa.

Una idea que diferencia el liberalisme del neoliberalisme és el paper de l'Estat en relació als intercanvis econòmics entre ciutadans. En el liberalisme, l'Estat actua com a àrbitre i posa unes normes iguals per a tothom. En canvi en el cas del neoliberalisme, l'Estat es posa del costat de les empreses, del capital, per tal de beneficiar els seus interessos. Aleshores, en condicions de neoliberalisme l'Estat i el capital plantegen una aliança que perjudica als ciutadans que no tenen poder econòmic, que no són els amos del capital. Aquesta referència ens servirà per distingir una mica més clarament quan els canvis normatius s'introdueixen des d'una posició de tècnic (amb una intenció metodològica), o més aviat des d'una posició normativa (amb una intenció reguladora).

González Arévalo i Alastrué Pozo (2014) plantegen que existeix un dèficit encara més gran –si ho

⁶⁸ Peu de pàgina del propi Tous: “Es una regla utilizada por algunas federaciones territoriales españolas, que impide defender más allá de medio campo”.

comparem amb el comentari de Tous (1999)– respecte l'adaptació necessària a les necessitats dels infants. Si bé alguns autors reconeixen aquesta progressiva adaptació de l'esport infantil a un tipus de normatives que afavoreixen la participació, com ara Jaume Mora (a Monclús, 2015), González Arévalo i Alastrué Pozo plantegen com a punt de partida que no hi ha cap reglament abans del Juga Verd Play amb prou adaptació a les necessitats de l'infant. Al negar l'existència de qualsevol mode suficient d'adaptació a l'infant, els promotors del Juga Verd Play el que fan és estendre l'ombra del dubte sobre dècades de modificacions reglamentàries, sobre una praxi normativa que ha estat avalada i, no obstant, ells posen en dubte.

Podem dir que González Arévalo i Alastrué Pozo donen mostres de pensar d'acord a la mentalitat pròpia del innovacionisme (Luri, 2019). Aquest innovacionisme no és altra cosa que el culte a allò nou pel fet de ser nou, al mateix temps que se li dona l'esquena a la tradició. Aquest seria un dels trets propis del Juga Verd Play (González Arévalo i Alastrué Pozo, 2014). En el moment que aquests dos autors del Juga Verd Play diuen que tot el que s'ha vingut fent és notòriament insuficient, i que només d'acord als paràmetres que ells plantegen es pot arribar a adaptar adequadament l'esport als infants, estan tirant per l'aigüera el treball dels seus predecessors.

Segons el seu punt de vista, ja no resulta important prendre la mesura dels èxits i els fracassos de les anteriors propostes d'adaptació normativa, sinó que del que es tracta es desestima la feina feta i dir que cal començar a fer-ho de manera radicalment diferent. Una altra manera seria dir: *no s'ha fet un esforç suficient d'adaptació, ara hem de fer-lo nosaltres per oferir quelcom de realment diferent en l'esport infantil*. En fer aquest judici, al nostre entendre, González Arévalo i Alastrué Pozo perden el contacte amb la realitat pròpia de l'esport, doncs el que plantegen és que l'objectiu deixi de ser guanyar d'acord al reconeixement de quin equip ha estat més virtuós en el joc, qui s'ha apropiat més a l'excel·lència. Com que aquest criteri –l'excel·lència en el joc– és menystingut per aquests autors, podem dir que en fer-ho renuncien a l'herència que ha deixat empremta l'esport competitiu.

Amb el desenvolupament del Juga Verd Play, la competició no està en l'enfrontament a nivell tècnic, sinó que el que es passa a donar més importància són els comportaments més enllà de l'esfera tècnica. La tècnica de joc quedarà aleshores en un segon pla. Ara bé: guanyar, no obstant, seguirà sent important. I per guanyar deixarà de ser important marcar més gols o ficar més cistelles. El que caldrà fer serà mostrar de manera prou evident i notòria una sèrie de gestos que siguin “ben valorats” per l'audiència, gestos que estiguin vinculats amb una determinada idea de moralitat esportiva. La victòria passarà de mesurar-se en funció de gols o punts, a mesurar-se d'acord a la satisfacció de l'adult que actua com espectador i que pot donar l'etiqueta de qualitat moral als participants. Tant se val si han fet un bon o mal joc a nivell tècnic, el que es mira d'avaluar és una altra dimensió. L'educació en valors i els seus particulars criteris tindran un pes central en el disseny de les condicions pròpies de la competició.

Del que es tracta, en tot cas, és afanyar-nos en reconèixer la victòria d'aquells que s'ajusten millor a determinades normes de comportament, a determinades normes de conducta. No caldrà mostrar l'excel·lència tècnica per guanyar, ni cap mena de virtuosisme, sinó que serà suficient seduir a l'audiència amb uns gestos políticament correctes, amb uns gestos que transpirin educació en valors. Això ens porta inequívocament envers la qüestió d'allò políticament correcte: “Sólo el discurso sistemático y la capa protectora de lo políticamente correcto permiten hacer admitir estas proposiciones y sobre todo descalificar cualquier otro mensaje” (Lapied, 2009: 29). Els joves que juguen dins de la normativa del Juga Verd Play també estan convocats a buscar la victòria, si atenen a la normativa específica. Ara bé, no persegueixen els objectius de la victòria pròpiament en el bàsquet, en el futbol o en l'handbol. Cal deixar ben clar que persegueixen la victòria en una disciplina que s'ha deslligat gairebé completament del bàsquet, del futbol, de l'handbol. I de ben segur que podran aprendre a guanyar seguint les normes.

La tasca a realitzar pels entrenadors i els propis jugadors no serà pròpiament una tasca de tipus tècnic-esportiu, sinó una croada moralitzadora. Com en el cas de les croades cristianes de l'Edat Mitjana, el Juga Verd Play busca combatre els infidels i convertir a tota la població a la religió laica dels valors. Dit això, i havent-nos allunyat del minibàsquet encara que no del seu esperit d'adaptació massiva reglamentària, no és d'estranyar que Tous (1999) suggereixi introduir aquest tipus de canvis, com ara el nombre de bots per jugador o el nombre de passades per equip. Recordem que les primeres dècades de l'evolució normativa del bàsquet van estar farcides de propostes de regular aquests aspectes. Després d'una sèrie de propostes i modificacions, finalment es va establir el bot il·limitat, i aquesta mesura ha esdevingut un dels elements nuclears de l'evolució del joc.

Tanmateix, no permetre el bot il·limitat en el bàsquet és coherent de tot el que hem dit del foment de la participació (una determinada idea de participació, la participació entesa com jugar en els partits), així com la importància de l'adaptació i de les necessitats infantils. Una coherència que també veiem amb les mesures reglamentàries que fixa el colpbol (Bendicho, 2010), com ara l'únic toc permès a cada jugador abans que la toqui un company o un rival.

En un àmbit com el minibàsquet, aquestes idees de participació queden a l'aixopluc de la idea de que hi ha l'obligació de fer jugar tothom (norma d'alineació), o que un marcador no pot mostrar una diferència excessiva (norma de tancar marcador). Aquests són dos bons exemples de les mesures perseguides per aquells i aquelles que volen més modificacions en la normativa de joc. A més a més, no resulta gens fora de lloc que els autors de segons quines propostes de variacions reglamentàries vulguin modificar també d'altres aspectes de funcionament del joc de l'equip. És, de fet, ben congruent amb el tipus de canvis als que s'ha consagrat en el minibàsquet al llarg de la seva evolució normativa i pedagògica. No es tracta d'una empresa allunyada de les principals aportacions de canvi normatiu en el minibàsquet, sinó que està del tot en sintonia amb els anteriors canvis normatius.

Podem dir que el Juga Verd Play és un pas més en la construcció d'un model d'esport educatiu al servei de la visió adulta d'una infància desvalguda, fràgil i necessitada d'una protecció en diferents fronts. Per tant, pensem que tot això que concreta en determinades mesures el Juga Verd Play estava en un estat larvari dins les advertències sobre com s'havia de gestionar l'esport infantil per evitar els problemes de l'excessiva competició i els traumes que aquesta podia generar en la ment dels infants. Podem trobar-ne mostres notòries de fa gairebé 50 anys, i perfectament en sintonia amb els temps d'avui: "It is important to make sure that when an adjustment is made in equipment, rules, and the like, it actually results in more success and more fun for the children. [...] At any rate, by scolding down the games and make the necessary adaptations, we will provide children with a greater chance to attain some success and conceivably to have a more rewarding and enjoyable experience in sport"⁶⁹ (Orlick i Botterill, 1975: 40).

Un cop es comencen a introduir canvis reglamentaris per afavorir/beneficar als infants, seguint aquest discurs i aquesta lògica és ben possible que sigui un procés sense aturador. Donat que el minibàsquet s'ha associat amb una versió adaptada i educativa del bàsquet, la lògica dels canvis normatius sembla raonable ja que s'associen a millores creixents d'aquests índexs d'adaptació del reglament als infants, i per tant es prenen com una indubtable millora de les seves consideracions educatives. Com més s'adapta un esport als infants, més educatiu se'l considera. Es tracta, per tant, de plantejar la idoneïtat d'una pretesa millora progressiva del reglament, amb la idea d'ajustar-lo cada cop més a la realitat infantil.

La pretensió és adaptar l'activitat a les necessitats pròpies dels infants... encara que unes necessitats

⁶⁹ "Es important assegurar-nos que quan es realitza un ajustament en el mobiliari, en les regles de joc o en alguna cosa per l'estil, de fet produeix més èxit i més diversió per part dels infants. [...] A qualsevol nivell, al rebaixar l'escala dels jocs i fer les adaptacions necessàries, nosaltres proporcionarem als infants una major oportunitat d'aconseguir cert èxit i, convincentment, que tinguin una experiència més reconfortant i divertida en l'esport" (traducció pròpia).

vistes des d'un determinat punt de vista adult, no oblidem això en cap moment. Aquesta realitat infantil es caracteritza, es descriu –en el millor dels casos– d'una manera molt lleu, amb unes poques pinzellades. La major part de les seves característiques les hem d'imaginar, les hem d'intuir, les hem d'endevinar. Aquesta és una de les grans limitacions a les quals hem de fer front. Ara bé, una idea que clarament s'introdueix per fonamentar aquestes posicions favorables a un creixent nombre de modificacions reglamentàries és la idea de trobar un punt intermedi. Entre el minibàsquet i el bàsquet adult es busca concretar un esglaó que faci accessible l'esport adult als infants quan aquest arriben a pubertat. És, de fet, la pretensió del reglament Passarel·la (FCBQ, 2011b). Tot plegat ens trobem amb aquest tipus de consideracions de caire pedagògic i filosòfic:

“No parece muy adecuado que jugadores de 12-13 años se enfrenten a problemas con las mismas reglas y sistemas de competición que jugadores profesionales. Así, si el minibasket ha sido y actualmente parece ser, con sus posibles mejoras, un sistema de juego adecuado, se debería establecer una situación intermedia entre este juego y el que practican jugadores adultos, de manera que en el proceso de formación del jugador de baloncesto se siguiera una progresión en cuanto al nivel de dificultad cognitiva y motriz de la competición, adaptándola a cada uno de los momentos del desarrollo evolutivo del jugador.” (Ortega, Piñar, Salado, Palau i Gómez, 2012: 148)

Ara bé, no se'ns pot escapar que la percepció que es té de la realitat infantil pot ser que sigui, tot plegat, ben esbiaixada. Si la idea és que l'infant és un desvalgut, algú que no pot fer front segons quines situacions que planteja el reglament, aleshores partim d'una idea molt esbiaixada. Aquesta idea de l'infant com algú desvalgut, o fins i tot disminuït o discapacitat, ens recorda a una idea plantejada per Manel Delgado: el “discapacitat cultural” (Delgado, 2003). Certament, aquest plantejament està lluny de satisfer la visió políticament correcta de l'educació inclusiva, de l'atenció a la diversitat.

Com ja hem comentat en diverses ocasions en aquest text, el discurs al voltant de la realitat infantil està determinat per la visió adulta. Aquesta visió pot contenir, és clar, elements infantilitzadors. Bàsicament, al nostre entendre la visió que es dona de la realitat infantil és pobre i fragmentada, victimitzant l'infant. No es dona, en gairebé cap dels casos, una visió suficientment raonada, clara i coherent amb les teories pròpies del desenvolupament emocional. Una manera de poder acostar-se a una visió d'aquest tipus, suficientment raonada i consistent amb els aspectes del desenvolupament emocional i psicològic, seria atendre als escrits de Winnicott (1979, 1993a, 1993b, 2006, 2007). Considerem que el gruix dels plantejaments que hem atès per tal d'entendre la visió de la infància en la documentació referent a l'entrenament esportiu i a l'adaptació reglamentària desaten tots aquests aspectes tan rellevants.

Vist tot això, cal afegir encara una altra consideració: que cal “professionalitzar” la confecció dels reglaments esportius, ja que fins a dia d'avui ja hem comprovat com es fan servir recursos més aviat pobres, insuficientment fiables, en la redacció de reglaments. Encara que sigui una reflexió provinent de fora de l'àmbit esportiu, convé que tinguem molt present això: “Para solucionar los problemas hace falta analizarlos en profundidad; no basta un cálido baño de sentimentalismo autoindulgente, avivado por las estadísticas que, si no son del todo falsas, han sido seleccionadas con el cuidado de un criador de animales con pedigrí, convirtiéndolas en un obstáculo para tal análisis” (Dalrymple, 2016: 60). La qüestió que encarem, un cop hem esmentat les dificultats de preveure amb encert les conseqüències de l'aplicació de segons quin tipus de reglament, és com construir un reglament que defugui els problemes i contradiccions que en ocasions han acumulat els reglaments dels miniesport.

En aquesta tasca que tenim per davant, sempre complicada i exigent, caldrà tenir en compte el següent: “la pedagogía ya no podrá ser el campo en el que cualquiera habla de lo que quiere, como estamos viendo a cada momento. El hecho que supone el estudio y la práctica de la pedagogía experimental, es decir, el conjunto de conocimientos y una verdadera cultura psico-pedagógica, como veremos más adelante, cierra la puerta a todos los que ven en la pedagogía una ciencia en la cual basta hablar

libremente y con elegancia para llevar a cabo una obra útil” (Mialaret, 1980: 21). Fer i refer reglaments de minibàsquet, o de qualsevol altre esport a nivell infantil i juvenil, requereix quelcom més que expressar idees de manera lliure i amb elegància, per cenyir-nos a la funesta advertència Mialaret, que pensem que és molt escaient.

Fer reglaments mentre tenim un feix d'idees d'educació necessitarà que revisem, abans de tot, sobre quins supòsits es sosté aquesta concepció educativa que maneguem. Caldrà, com ja vam plantejar fa un temps, reconèixer amb claredat i analitzar la idea predominant d'infància que apareix, per posar un dels exemples més notoris, en la norma d'alineació (Valenciano, 2015b), així com en d'altres elements propis de la normativa. I tenir clar, també, que normativa i pedagogia es reforcen mútuament, seguint un fil conductor que té dues vessants.

Per una banda, el reglament modula les variables pedagògiques que manegen els entrenadors a nivell metodològic en la pràctica diària de l'entrenament. Per una altra banda la pedagogia arrela de forma general en la concepció de cadascun dels reglaments dels miniesports, i ho podem veure molt especialment en la concepció del minibàsquet. Aquesta concepció pedagògica emana de diferents aspectes del reglament, i a partir de la pràctica, torna al text reglamentari en les successives revisions de la regles de joc. Per tant, s'estableix un diàleg entre norma de joc i pedagogia de l'esport.

Per enllestir aquest apartat, voldria presentar l'anàlisi d'un exemple que identifiquem com la variant sàdica⁷⁰ de la modificació reglamentària. Aquesta proposta d'anàlisi parteix d'una visió dinàmica de la realitat humana, una visió que hem anat plantejant des dels supòsits i les idees pròpies de la cibernètica i la psicoanàlisi. També participa d'una concepció dinàmica la visió marxista, i en aquest sentit recollim aquest plantejament per tal de guiar les nostres reflexions: “la modernidad en su sentido capitalista plantea, justamente, esa evocación del papel del capital entendido como un proceso de relación social. El capitalismo no es, por tanto, una suma de dinero. Tampoco es el amontonamiento en una fábrica de cosas que funcionan como medios de producción” (Gandarilla Salgado, 2018: 65). La concepció de la realitat com un procés de relació social ens obre, certament, interessants perspectives.

Anem a albirar ara el tipus de relació que, des del punt de vista de la psicoanàlisi, es planteja en alguns elements del reglament. En psicoanàlisi es presenten determinats tipus de relació com sadomasoquistes. Per donar-se aquest tipus de relació o vincle, un persona pren el rol de la posició sàdica i una altra persona, el rol de la posició masoquista. Els rols es poden intercanviar entre les persones, per tant no parlem de posicions fixes, sinó de rols que s'ocupen durant un determinat temps, i que poden anar canviant. Bàsicament, de la banda sàdica trobem una actitud de voler fer mal a l'altre. La posició masoquista complementarà la posició sàdica, i facilitarà amb la seva actitud el posar-se a l'abast, i deixar-se fer mal.

En aquesta tesi entenem fer mal en un sentit ampli, i ho identifiquem amb la manera de vincular-se la persona. Es crea una sintonia, una complementarietat entre aquell que vol fer patir l'altre i l'altre, que

⁷⁰ Hem considerat que cal donar una definició de la idea de sadisme per contextualitzar a què ens referim al dir “la variant sàdica”. En la psicoanàlisi, una assumpció general és que les persones tendim a ocupar la posició sàdica i bé masoquista. Segons Lapanche i Pontalis: “El psicoanálisis extiende el concepto de sadismo más allá de la perversión descrita por los sexólogos, reconoce numerosas manifestaciones del mismo, más larvadas, especialmente infantiles, y lo considera como uno de los componentes fundamentales de la vida pulsional” (:398). Per tant, el que es planteja en la qüestió sàdica té a veure amb un impuls (o pulsio) que resulta bàsica en la vida pulsional. Per completar aquesta definició, ens sembla oportú afegir la següent, que planteja la dinàmica entre sadisme i masoquisme, o sadomasoquisme: “el término «sodomismo», utilizado en sexología para designar formas mixtas de estas dos perversiones, ha sido recogido por el psicoanálisis, especialmente en Francia por Daniel Lagache, para subrayar la interrelación de estas dos posiciones, tanto en el conflicto intersubjetivo (dominio-sumisión) como en la estructuración de la persona (autocastigo)” (:399). La qüestió sàdica, per tant, entre d'altres aspectes apunta a una relació de domini i submissió, així com un ser violent amb algú i un ser violentat per algú, per dir-ho amb un llenguatge planer.

vol patir i es posarà el posició de fer-ho. Veiem ara el fragment reglamentari al qual ens referim i, a continuació, comentem els motius pels quals podem donar-li aquesta etiqueta de modificació sàdica del reglament:

“Un recurso muy útil para llevar a cabo esto [adaptar los contenidos de las actividades deportivas a las características de los participantes] son las reglas de provocación (reglas que se aplica para favorecer algún elemento del juego). Un ejemplo claro es cuando en un partido obligamos a que todos los jugadores de un equipo tengan que tocar el balón antes de conseguir un gol para que éste sea válido. Gracias a esto conseguimos que los jugadores menos capacitados participen en todas las acciones del equipo favoreciendo la cooperación y el trabajo en equipo.” (AA.DD., 2010: 38)

Per què dir-li sàdica a una modificació reglamentària introduïda a partir d'aquesta idea, d'aquesta proposta metodològica? D'entrada, ens crida l'atenció la idea de fer servir el terme provocació per descriure un tipus de regles: *les regles de provocació*. Podem entendre provocació com (1) provocar (promoure) situacions de joc. Ara bé, també es pot entendre com (2) provocar –fer empipar, incomodar– els infants. De manera explícita sembla que s'apunti a que les regles de provocació busquen provocar certs tipus de conductes motrius a la pista, és a dir, la primera accepció que hem presentat. La justificació és del tipus que els jugadors menys habilitosos podran prendre part de de les jugades de l'equip, donada l'obligatorietat –en aquest cas– que tots els jugadors toquin la pilota. Implica, per tant, l'obligatorietat de que tots jugadors toquin la pilota en la confecció de la jugada d'atac.

Aquesta concepció explícita del tipus de joc –l'estil de joc– que es vol obertament promoure té aspectes que èticament se'ns fa difícil acceptar. Podem dir que hi ha elements que grinyolen, i que per tant fan trontollar la seva congruència. D'entrada, podem dir –ja ho hem vist– que pel fet de perfilar un determinat tipus de normes, no implica necessàriament que s'assoleixi una participació més notòria dels jugadors menys habilitosos dins del joc. La pretensió plantejada apunta en aquesta direcció d'afavorir *els que menys juguen* (FCBQ, 1997). Tal com ja hem dit, no podem posar la mà al foc que s'assoleixi l'objectiu perseguit amb aquest tipus de reglamentació: que els que menys minuts juguen a pista es vegin afavorits. A més a més, de nou apareix la vaguetat del reglament en quan a quan es considera que un infant sigui afavorit. I en relació a aquest estar o ser afavorit per tenir més minuts de joc, bé podem assenyalar una correspondència amb les modificacions quantitatives a les que es referia Tous (1999).

En l'esperit del minibàsquet, com més minuts de joc disposa l'infant, es considera que estarà més afavorit (encara que no sabem clarament en quin aspecte). Aquest punt de vista requereix filar més prim per plantejar que mentre s'emfatitza la importància del total de minuts dels que disposa cada partit cada infant, el que resulta més rellevant és què fa l'infant amb el temps de joc a pista. L'ús del temps de joc és la dimensió clau per entendre l'aprenentatge esportiu i el mestratge de les habilitats tècniques. Tot i adonar-nos d'això, com que participar va més enllà del temps de pista (Valenciano, 2019), no només és important què es fa durant el temps de joc, sinó també què es fa amb el temps de banqueta. A nivell individual per cadascun dels jugadors, tant el temps de pista com el temps de banqueta els hem de considerar, en tot dos casos, temps de joc. En termes lògics, ho podem resumir de la següent manera:

$$\text{TEMPS DE JOC} = \text{TEMPS DE PISTA} + \text{TEMPS DE BANQUETA}$$

S'anuncia la fita d'afavorir la participació dels que menys juguen a pista, la qual cosa no sabem si arribarà a assolir-se. Dit això, anem a veure ara les connotacions no tan explícites de prendre un segon significat de provocació. Si per provocació prenem la idea de provocar en el sentit de fer empipar els infants, d'incomodar-los, aleshores ens trobem cara a cara a una situació que, sense embuts, podem caracteritzar de sàdica. I per tant, si els adults prenen una posició sàdica en la qual situen l'infant en

un espai en el qual se'ls posa pals a la roda per aconseguir la fita pròpia de l'esport (fer cistelles, fer gols), es desprèn que els infants poden arribar a complementar la posició sàdica dels adults amb una posició masoquista. Si enlloc de posar-los unes condicions propícies pel joc que els ajudi en el seu desenvolupament autònom i creatiu, els adults s'encarreguen de posar pals a la roda, aleshores entrem en aquest àmbit confús de la relació sadomasoquista.

Si la modificació reglamentària actua com un element que impedeix el compliment de la missió pròpia del joc, com és anotar cistelles/marcador gols, podem veure-li el punt sàdic de fer mal –en aquest cas també podem dir entorpir– la consecució del propòsit del joc. Quan l'assoliment de la cistella en el bàsquet o del gol en futbol es confronta a una sèrie d'impediments per part dels adults, que són els responsables en l'esport infantil de proporcionar les condicions adients per a la pràctica, podem dir que aquests adults no actuen per ajudar ni per tenir cura dels infants. O fent un joc de paraules, el que fa és ajudar a entorpir el procés d'aprenentatge. Tal vegada mesures que anuncien “facilitar” l'aprenentatge de l'infant poden esdevenir, si les mirem amb atenció, mesures que bloquegen i dificulten aquest aprendre.

En la mesura que vivim uns temps educatius en el que és sovintejat fer servir el terme “facilitar”, aquestes regles de provocació en la seva vessant sàdica estarien ben lluny de fomentar el correcte desenvolupament motriu i esportiu. El propòsit que acabarien complint seria boicotejar la tasca que han de desenvolupar els jugadors, i per tant de nou estariem parlant de mesures que sota l'escorça de la idea de protecció, el que fan es malmetre el seu desenvolupament saludable.

Una manera fàcil de constatar-ho seria atendre al següent: fent que tots els jugadors rebin almenys una passada en cada jugada d'atac abans que es faci el llançament a cistella o el xut a porteria, no vol dir que simultàniament no es pugui estar provocant als infants en el sentit de fer-los empipar. De fet, quan la norma “provoca” la passada fins que cada jugador a pista toca la pilota, també “provoca” que ells es sentin incòmodes pel fet de no poder aconseguir una cistella en un llançament franc, senzillament pel fet que algun jugador endarrerit en el camí a arribar a la cistella encara no ha tocat la pilota en aquella jugada. Quan l'objectiu deixa de ser marcar i guanyar, i passa a ser passar-se la pilota i tocar-la tots els jugadors de l'equip a cada jugada, es dificulta l'experiència plaent, vibrant del joc de contraatac. A partir d'això ens preguntem: a qui es podria fer empipar, en el minibàsquet, amb l'adopció del format de les regles de provocació?

Una de les respostes més evidents que se'ns presenten és considerar com a destinataris d'aquestes provocacions els jugadors més habilidosos de l'equip. Es podria donar el cas que en coincidir a pista, posem el cas, dos dels jugadors més habilidosos i tres dels menys habilidosos d'un equip, per continuar amb la terminologia emprada en la cita anterior, algun dels dos jugadors més habilidosos podrien sentir-se provocats per no poder llençar de manera ràpida a cistella i aconseguir anotar. Caldria demorar el llançament per complir amb el nombre de passades establert, o bé aquesta idea de que tots els atacants toquin la pilota abans de fer el llançament o xut. Tanmateix, els menys habilidosos també es podrien sentir incòmodes al donar-se compte que són un llast pel joc de l'equip. És a dir, en adonar-se que fins que no toquin la pilota en atac, ell mateix i els seus companys no tenen permís per fer cistella.

Cal fer notar que aquesta proposta de canvi normatiu no està encara instal·lada de manera massiva en els reglaments dels miniesports. Si de cas trobem algun exemple d'aquest estil, encara que no a totes les disciplines esportives. Ara bé, és un aspecte que abunda més enllà de l'àmbit reglamentari. En l'experiència com a entrenador de bàsquet al llarg de gairebé 30 anys, han sigut nombroses les vegades que he detectat que diferents entrenadors han volgut establir normes de treball en el seu equip seguint aquesta idea que acabem de descriure: les regles de provocació.

En el cas del minivoleibol, alguns reglaments recullen la norma de que una jugadora o jugador que

aconsegueixi determinat nombre de serveis directes (són els punts de servei en els quals l'equip rival no aconsegueix tornar la pilota) sigui rellevada o rellevat de la seva funció al servei, quan en el voleibol adult podrà treure tants serveis seguits com punts aconsegueixi el seu equip. Ara bé, el fet que existeixi aquesta idea de la “provocació” i que alguns miniesports ja l'hagin incorporat resulta un element sobre el que convindrà estar pendent, ja que marca una tendència incipient en el disseny dels reglaments de miniesports.

Una qüestió que es passa sovint per alt és que quan un jugador aconsegueix la cistella, va a parar al compte anotador del seu equip. En una visió cooperativista a ultrança, aquestes desigualtats (un jugador anota 20 punts i l'altre no aconsegueix cap punt) no són gens ni mica tolerables. La pretensió és que tots puguin anotar, que tots puguin guanyar. I no obstant, fent aquesta lectura reduccionista de la lògica esportiva, es deixa completament de costat el fet constitutiu de l'esport d'equip: els jugadors d'un equip col·laboren per imposar-se a l'equip rival. Com que aquest és un dels eixos principals de l'esport d'equip (col·laborar per guanyar), quan passem per alt que els punts d'un jugador són part del patrimoni comú del seu equip, el que estem fent és donar-li l'esquena a la lògica interna de l'esport. Si pensem en els punts com un patrimoni de cada jugador, aleshores perdem de vista que els punts van a parar al compte global de l'equip, i no només a un compte personal.

Per tant, aquest empipar-se per la provocació o instrucció dels adults no queda com a possibilitat únicament pels dos jugadors habilitosos dels cinc a pista, en l'exemple que abans havíem posat. Qualsevol jugador de l'equip podria empipar-se cada vegada que rebés la pilota en una posició franca pel llançament i que, per seguir la norma, hagués de renunciar a buscar fer cistella. Per tant, cada vegada que un jugador o jugadora té ocasió de fer un llançament i encistellar, i no ho fa, entra en aquest vincle sadomasoquista en el qual l'adult es situa en una posició de no permetre complir amb la tasca encomanada inicialment pel reglament: llençar per encistellar. Fins i tot podem entendre aquest empipar-se a tots els jugadors de banqueta que observin el joc dels companys i que s'adonin que, en determinades jugades, es podria haver assolit la cistella de no haver renunciat a un llançament clar.

En resum: en el moment que hom deixa de fer un llançament a cistella, podem dir que ha perdut l'oportunitat d'encistellar i cimentar la victòria. Aleshores el que veiem és que les normes de provocació són susceptibles de molestar gairebé tothom a l'equip, no només els jugadors més habilitosos que han de passar la pilota per obligació als menys habilitosos. Seria una obligació anàloga a la de jugar en cada partit, encara que la norma d'alineació té caràcter jurídic mentre la norma de passar-la té un aspecte bàsicament pedagògic o metodològic. Com ja hem dit, també els jugadors a la banqueta es poden sentir incòmodes. I fins i tot també pel públic, que es perdrà algunes boniques jugades a les quals determinats jugadors poden arribar a renunciar per tal de satisfer les regles de provocació. Els familiars i aficionats que segueixen el partit des de la grada poden veure's perjudicats en la degustació d'un bon joc per aquesta regles de provocació. Tot això permet veure un corollari molt ampli de situacions d'empipar-se que es poden donar durant l'aplicació en minibàsquet de les normes de provocació, i que il·lustra clarament la possibilitat de fer una lectura en clau de les posicions sàdica i masoquista de determinats girs i modificacions en els reglaments dels miniesports.

12.4 Catalunya com a focus de l'evolució del minibàsquet

12.4.1 Anàlisi de les fonts dels reglaments de minibàsquet a Catalunya, i una primera ullada enfora

A grans trets hem parlat de l'evolució genèrica del reglament de minibàsquet a Espanya en els apartats anteriors. Ara posarem el focus en l'evolució reglamentària del minibàsquet a Catalunya. Per fer-ho, caldrà consultar les diverses edicions dels reglaments publicats per la FCBQ, que és la institució que ha fixat els canvis i modificacions reglamentàries de les quals hem estat tractant, i que seguirem analitzant. Un treball que trobem valuós i necessari és veure de quines fonts beuen els reglaments que van ser publicats a Catalunya. Això implicarà fer una retrospectiva d'alguns aspectes generals, com ara la filosofia del minibàsquet. Per aspectes més concrets i la seva evolució històrica, així com la

seva filiació normativa, en els apartats que segueixin farem un comentari més detallat en funció de la temàtica específica del reglament. Per tant, l'orientació del treball en les properes pàgines serà de caire monogràfic, analitzant l'evolució en el reglament dels diferents aspectes tècnics.

Aleshores... quines són les fonts, doncs, dels reglaments publicats a Catalunya? Com de seguida veurem, trobarem una forta empremta dels aspectes que des del CIM es va voler emfatitzar ja a partir de finals de la dècada de 1960. A continuació veurem una sèrie de fragments amb una mostra del reglament publicat pel CIM, i una altra mostra publicada per la FCBQ. Aquests fragments han estat triats per la semblança i també els matisos que els diferencien.

“Aunque la competición sea la principal motivación en la práctica, de cualquier deporte, el aspecto educativo juega también un papel decisivo. El concepto de una sólida experiencia de aprendizaje en un entorno amistoso es mucho más importante.” (FIBA-CIM, 1987: 38)

“Tot i que la competició sigui la principal motivació en la pràctica de qualsevol esport, l'aspecte educatiu i pedagògic emmarcat en una bona metodologia tècnica hi juga un paper decisiu. El concepte d'una sòlida experiència d'aprenentatge en un entorn amistós és molt important.” (FCBQ, 1991: 3)

Amunt veiem clares correspondències entre el reglament aprovat pel CIM i publicat al 1987, i el que es publica a Catalunya l'any 1991. Hi ha, però, afegits: un d'aquests afegits seria la menció a “pedagògic” al costat de l'aspecte educatiu (encara que sense mencionar quina diferència s'entén que existeix entre allò educatiu, i allò pedagògic); un altre afegit seria aquesta noció d’“una bona metodologia tècnica” (FCBQ, 1991). Per últim, caldria mencionar que en comparació a la versió de FIBA-CIM on apareix el concepte d'una sòlida experiència en un entorn amistós com “mucho más importante” que la competició, en el reglament de la FCBQ tan sols apareix la menció de “molt important”.

La diferència no tan sols és d'èmfasi. A primer cop d'ull aquesta podria ser la impressió i, no obstant, eliminar el “mucho” suposa que s'esborra el matís que dóna la comparació en la importància que es dóna a l'aprenentatge en comparació amb la competició. És a dir, que allà on deia que l'aprenentatge en un entorn amistós era molt més important que la competició, després apareix, en el reglament català, com que l'aprenentatge en un entorn amistós és molt important, però sense marcar la relació comparativa que hi havia en el text de FIBA-CIM (1987) publicat en castellà .

“Los chicos harán progresos más rápidos si adquieren buenos fundamentos en sus primeros pasos de desarrollo.” (FIBA-CIM, 1987: 36)

“Els Minibasquetbolistes faran progressos més ràpids si adquireixen uns bons fonaments des de l'inici de les seves primeres passes.” (FCBQ, 1991: 3-4)

Una altra menció gairebé idèntica en ambdós reglaments, i que marca la font de la qual veu el reglament de la FCBQ de 1991, és la qüestió de caire metodològic sobre la importància que els bons fonaments tenen en la millora, en la progressió dels jugadors. Aquesta és una cantarella habitual en els textos sobre educació, referint-se a la importància de posar unes bones bases o fonaments per la formació dels estudiants. En pedagogia esportiva hem sentit molt sovint aquesta lletania: *back to the basics*. Veiem com el text és gairebé idèntic, sense diferències que calgui comentar, i per tant passem al següent assumpte: la idea de que tots els jugadors han de jugar cada partit.

“La filosofía del «todos deben jugar» es extremadamente importante. Cada equipo ha de tener un número mínimo de diez jugadores y cada jugador debe jugar, por lo menos, un período completo, así como permaneces de sustituto, también al menos un período de juego. [...] El principio de que todos los jugadores deben permanecer en el banquillo un período completo es también una lección de humildad, para que incluso la potencial «estrella» se convierta en sustituto.”

(FIBA-CIM, 1987: 35)

“El principi de «tots han de jugar» és extremadament important, potser el més important. Cada equip ha de tenir com a mínim un nombre de 8 jugadors, i cada jugador haurà de jugar, com a mínim, un període sencer, i restar com substituït un altre període de joc, i sempre dins dels tres primers períodes dels partit[s].” (FCBQ, 1991:5)

La filosofia “tots han de jugar” no té pràcticament diferències entre les fonts de FIBA-CIM i el reglament, pròpiament, de la FCBQ. Si alguna cosa podem dir és que, a diferència de les institucions internacionals, a Catalunya es decantaran per posar un límit de mínim 8 jugadors per partit, enlloc dels 10 que obliga FIBA-CIM (1987), o bé el cas italià (FIP, 2013), en el qual també són 10 els jugadors mínims necessaris per celebrar l'encontre.

Si abans havíem vist afegits ara veiem quelcom que la FCBQ va obviar: la consideració que per tal de promoure la humilitat els jugadors han de passar almenys un període de joc a la banqueta. Aquesta és una menció que s'elimina del redactat de la FCBQ, encara que si que hem trobat en algun altre reglament, com l'italià (FIP, 2013).

“Art. 39 Conducta antideportiva

En Mini-Basketball todos los jugadores deben mostrar un espíritu cooperativo y deportivo.

El jugador será advertido si desobedece las advertencias del árbitro y usa medios antideportivos.

Una vez ha sido advertido, será descalificado si prosigue con su conducta.” (FIBA-CIM, 1987: 29)

“Art. 41 – Conducta antiesportiva – falta tècnica

En el Minibàsquet tots els jugadors han de mostrar un esperit esportiu i de cooperació, i no hauran de fer cas omís de les ordres dels àrbitres, ni tampoc utilitzar mai tàctiques antiesportives.

Després de ser advertits, si persisteixen en la seva actitud, se'ls podrà assenyalar una falta tècnica. Aquesta falta tècnica serà degudament anotada en l'acta de partit i es concediran dos tirs lliures a l'equip adversari.

Quan a un entrenador li és assenyalaria la tercera falta tècnica serà automàticament desqualificat, i haurà d'abandonar la zona de banqueta de l'equip i el terreny de joc.” (FCBQ, 1991: 27)

En la conducta antiesportiva i la sanció d'aquestes conductes, també trobem paral·lelismes. En ambdós casos es fa esment de fer una advertència als jugadors abans de sancionar-los. Aquesta és una consideració la qual podem discutir la idoneïtat. D'una banda, és important ser sancionat quan s'incompleix un aspecte del reglament, ja que és la manera de reconèixer que s'ha actuat de manera antireglamentària. D'altra banda, s'entén que les sancions de tipus disciplinari poden requerir una advertència. En qualsevol cas, l'advertència prèvia es tracta d'una qüestió disputada que convindrà analitzar més detalladament més endavant.

Una diferència important és que en el marc de la normativa de FIBA-CIM no es contempla la falta tècnica com a sanció per a les conductes antiesportives, sinó que després de l'advertència inicial feta per l'àrbitre es passaria directament a desqualificar el jugador (falta desqualificant). Això, al nostre entendre, esdevé un error doncs el jugador ha de poder conèixer el límit de la conducta antiesportiva a través de la sanció primera, que l'avisarà de la seva actitud no és correcta. La falta tècnica és una sanció que al mateix temps que perjudica a l'equip de l'infractor, pot servir així mateix com dissuasió per aquest mateix jugador, o bé algun altre, protestin o bé facin alguna altra acció antiesportiva.

Vistos aquests fragments, trobem la procedència d'alguns dels textos reglamentaris que anirem analitzant en aquest treball. Per una banda, la línia de textos de FIBA-CIM (1987) donen forma al reglament de minibàsquet de la FCBQ (1991). Per una altra banda, i no tan sols per manllevar-ne les il·lustracions, veiem nombrosos punts en comú entre el reglament de la FCBQ (1991) i el que un any després publicaria la FEB (1992), encara que la FEB segueixi directament alguns dels preceptes de

FIBA-CIM, com ara l'alineació obligada d'almenys 10 jugadors per cadascun dels equips. El reglament FEB no planteja un mínim de 8 jugador per encontre, sinó de 10.

12.4.2 Evolució del temps de joc

El temps de joc⁷¹ en minibàsquet ha tingut una extensa evolució a Espanya, i també a Catalunya. Entre el primer reglament de minibàsquet espanyol amb 4 períodes de 6 minuts cadascun, per un total de 24 minuts de temps de joc, i la darrera versió del reglament a Catalunya amb 8 períodes de 6 minuts cadascun (i 48 minuts de temps total), podem dir que hi ha hagut un ampli ventall de distribucions de temps de joc. En les següents pàgines plantejarem alguns temes que travessen aquests canvis normatius respecte el temps de joc. Hem agrupat aquests temes en diferents eixos o tòpics, que ara passem a anunciar com algunes de les tendències pròpies del reglament de minibàsquet:

- un procés de creixent fraccionament del temps de joc i d'augment del temps total de joc (fins arribar a doblar el temps total de joc que hi havia als inicis del minibàsquet, de 24 a 48 minuts);
- un procés d'augment progressiu del temps de joc garantit per a cada jugador;
- algunes consideracions al voltant de la norma que regula el cronòmetre en minibàsquet (coneguda com “temps corregut” o bé “rellotge a temps corregut”);
- algunes consideracions sobre la distribució del temps de joc entre els jugadors de l'equip.

12.4.2.1 *Un procés de creixent fraccionament del temps de joc en el minibàsquet català*

El minibàsquet neix ja l'any 1962 amb una distribució del temps de joc en dos temps (primera i segona part), i dos períodes en cadascuna de les dues parts. Aquest és un model que té com a referent el bàsquet dels EUA, en el qual tant les lligues universitàries (NCAA) com professionals (NBA) tenen un format de quatre períodes de temps de joc. La diferència fonamental és que mentre el temps de joc a l'NCAA es divideix en quatre períodes de 10 minuts, i en canvi a l'NBA els períodes són de 12 minuts cadascun. En els anys posteriors al seu naixement a Catalunya, concretament l'any 1966, el temps de joc en el minibàsquet s'estén del format 4x6 minuts i passa a ser de 4x7 minuts. Aviat, l'any 1968, es passarà al format que ha durat més anys en tota la història del minibàsquet a casa nostra: 4 períodes de 10 minuts. De fet, no serà fins l'any 2001 que es modificarà aquest format, per tant el 4x10 minuts tindrà més de 30 anys de vigència.

A més a més, amb els canvis normatius introduïts l'any 2001, el temps de joc total augmenta: passa de 40 a 48 minuts. L'any 2001 dels 4 períodes “tradicionals”, que havien estat la distribució més pròpia del bàsquet i també del minibàsquet, es passarà a 6 períodes d'una durada de 8 minuts cadascun. Això suposa un canvi substancial no només en quan a la durada total, sinó en quan a la distribució en sis períodes de joc enlloc dels quatre tradicionals. Aquest no va ser, no obstant, el darrer canvi sofert en el temps de joc i la seva distribució en diferents períodes. Seguint el procés de fraccionament del temps de joc a pista en el minibàsquet, després dels canvis de 4 a 6 períodes de joc va arribar una nova revisió de la dosificació del temps de joc pocs anys més tard. L'any 2006 es va passar a un format de 8 períodes de 6 minuts.

Resulta interessant subratllar el fet de que després de 40 anys, en el reglament de minibàsquet es tornen a introduir períodes més curts de temps, concretament de 6 minuts, com havia estat en un primer moment, en els primers anys de minibàsquet a Espanya (i a Catalunya). Ara bé, al mateix temps que es torna a la mateixa durada dels períodes, per l'augment dels temps total de partit, el nombre de períodes serà el doble (8 respecte 4).

⁷¹ Després d'haver definit temps com la integració del temps de pista i el temps de banqueta, ens hem plantejat si convindria fer servir ‘temps de pista’ enlloc de ‘temps de joc’ per referir-nos, amb més detall i precisió, del temps que un jugador està jugant a pista. Ara bé, hem desestimat emprar el terme que ens sembla més acurat degut a que el tots els textos reglamentaris que hem consultat, l'expressió a l'ús és ‘temps de joc’ per referir-se al nombre de minuts a pista que un jugador té a la seva disposició durant un partit. Això no treu que el lector pugui tenir present la relació que hem plantejat entre temps de pista i temps de banqueta.

Aquest progressiu fraccionament del temps respon a diferents factors. Un d'aquests aspectes és la idea de que el jugador mitjà de minibàsquet no serà capaç de jugar durant un període de 10 minuts, ni tan sols de 8 minuts, a una prou alta intensitat. La idea és que podria resultar fins i tot contraproductiu demanar als jugadors una intensitat alta durant un temps de joc continuat de fins a 10 minuts. Podem veure una justificació del reglament Passarel·la, que ens serveix per il·lustrar el que passa de manera idèntica en el minibàsquet:

“Per aquest motiu els intervals de joc entre períodes es defineixen en aquests Reglaments com un descans entre períodes on l’entrenador ha de confirmar les sortides a la taula i indicar als seus jugadors quins seran els participants en el següent període.

Tanmateix amb aquesta filosofia es pretén que els partits siguin àgils i amb ritme, i que les interrupcions addicionals provocades per l’augment del número de períodes no provoqui partits amb aturades massa llargues.

El fet de dividir el partit en vuit (8) períodes de (5) minuts no incrementa el temps mínim de joc dels jugadors, però sí que incrementa la qualitat, efectivitat i intensitat del temps que disputen, ja que deu minuts era un temps excessiu de joc, atenent a les seves capacitats físiques.” (FCBQ, 2011b: 8)

En el fragment final d'aquesta extensa cita veiem, clarament, els propòsits dels legisladors en el reglament Passarel·la. Al seu entendre, 10 minuts es troba que són excessius per les capacitats físiques dels jugadors. Si es juguen fraccions de 5 minuts, “s’incrementa la qualitat, efectivitat i intensitat del temps que disputen”. Aquesta és una afirmació sense prou referències o suports, sense una suficient argumentació. Per tant, no apareix un raonament que ho recolzi. Anomenar que les capacitats físiques dels infants no els permeten jugar 10 minuts seguits de partit resulta agosarat, però no per això es deixa de fer aquesta afirmació tant vehement, sense ni tan sols aportar dades o citar algun estudi que ho corrobori.

No hi ha, al nostre entendre, una justificació relacionada amb la teoria de l'entrenament o amb la biologia dels infants i púbers que justifiqui aquesta afirmació de que convé passar d'un temps de joc de 10 minuts per període a un temps de joc de 5 minuts. I a més a més això: cal tenir present que, en tot cas, en el reglament de minibàsquet –i en el reglament Passarel·la també– es segueix aplicant la norma del rellotge corregut. És a dir, la norma segons la qual no s'aturarà el cronòmetre de partit a no ser que es demani temps mort, es concedeixin tirs lliures o l'àrbitre indiqui a la taula d'anotadors que aturi el temps, com per exemple si la pilota s'allunya molt de la pista de joc, i cal anar a buscar-la. Això suposa reconèixer que malgrat l'augment de temps total de partit, la persistència del rellotge corregut suposa que el temps útil de joc sigui sensiblement inferior als 48 minuts de joc en cas de jugar-se amb rellotge aturat.

12.4.2.2 Un procés d'augment progressiu del temps de joc garantit per a cada jugador

A la pràctica, aquesta extensió del temps de joc total va resultar beneficiosa sobretot pels infants que menys temps jugaven en els partits. Com veurem més endavant amb més detall i atenció, infants que jugaven un mínim de 10 minuts sobre 40 (25% del temps total) van passar a jugar 16 de 48 (33%) en el reglament de 2001, i 18 de 48 (37,5%) en el reglament de 2006. Si comparem amb el que va passar amb els que jugaven més de cada equip, en el reglament de 4 períodes jugaven màxim 30 sobre 40 (75%). Mica en mica aquests jugadors que jugaven més, segons els dia uns o uns altres, van arribar a veure com podien aspirar a jugar 32 de 48 (66%) en el reglament de 2001, i 30 de 48 (62,5%) en el reglament de 2006.

Tal com analitzarem amb deteniment posteriorment, això indica un clar alineament –valgui la redundància quan parlem de la *norma d'alineació*– dels adults amb els interessos particulars d'aquells que juguen menys a cada equip, tot deixant de costat la situació pròpia dels més habilidosos, del que

acostumen a jugar més temps de joc. La idea nietzscheana de la transfiguració dels valors apareix aquí amb força: els que són més “febles” han de jugar més minuts. Aquesta màxima d'afavorir als desfavorits –entenent que els desfavorits en el minibàsquet són els que menys juguen– lliga perfectament amb la filosofia de Nietzsche.

Si bé en part ja hem presentat els arguments de l'augment de temps total de joc, hem de recuperar ara la idea de la fragmentació o segmentació del temps de joc. El procés de segmentació en blocs de temps cada cop més curts (de períodes de 10 minuts es passa a períodes de 8 minuts; de períodes de 8 minuts es passa a períodes de 6 minuts) responia, com vam veure, a una idea de que els jugadors no serien capaços de suportar durades de fins 10 minuts per període. Excepte el darrer període de joc, en tots els anteriors no havia possibilitat de substitució si no era el cas que es cometien 5 faltes personals, o algun jugador es lesionava. Només en aquests casos es podia donar un augment del temps de joc per damunt del topall màxim de temps de joc. En el cas del temps garantit per jugador, l'augment del total de temps de joc mínim particular per a cada jugador respon a aquest afany que ja hem esmentat de l'interès per augmentar la participació dels infants en el joc. Hi ha, però, aquesta confusió entre participar i jugar (a pista), que s'arriben a prendre com a sinònims (Valenciano, 2019).

Trobem un exemple clar de l'expressió d'aquesta intencionalitat dins d'un text de caire metodològic: “en aras de promover la participación y el sentido pedagógico de la actividad [...] [h]ay un reparto equitativo entre los jugadores en cuanto al tiempo de juego y la asunción de posiciones” (Ruiz Omeñaca, 2012: 131). Seguint el criteri esbossat per aquest autor, el repartiment equitatiu de temps de joc agafa una força especial en el discurs de l'esport infantil de les darreres dècades, transformant la proporció de 75%-25% en una de diferent. Primer va ser la de 66,6%-33,3% del temps total de joc, per després arribar a 62,5%-37,5%. Si ho portem al límit que planteja el FIP a Itàlia, s'haurà d'arribar tard o d'hora al 50%-50%.

Ara bé, si es dóna la situació de que el temps de joc s'amplia i hi ha més minuts totals de temps reglamentari, ja hem vist que es justifica d'acord a la idea del foment de la participació dels que juguen menys. Els infants que juguen menys són clarament els que alguns adults senten que són els més beneficiats. Alguns autors apunten en una mateixa direcció d'afavorir la participació dels jugadors, manifestant-se inequívocament al respecte: “Las políticas en materia de juventud se sustentan, fundamentalmente, en los principios de participación, es decir, la consecución de una política juvenil participativa, en la que los jóvenes sean a la vez protagonistas y beneficiarios” (Orts i Mestre, 2011: 111). Malgrat aquesta intencionalitat política de promoure la participació, tal com la plantegen Orts i Mestre, el sistema que estableix el reglament de minibàsquet no pot garantir la participació, encara que així ho vulgui establir. Si que anuncia aquesta intenció, però el reglament per si sol no pot garantir aquesta fita.

Si tenim en compte el fet que els jugadors joves poden estar actualment a la pista més temps que mai abans (recordem: 18 de 48 minuts de temps total), no podem identificar aquest fet amb que la seva participació motriu al joc hagi millorat. Més temps a pista, ja ho hem vist, no implica major participació en el joc (Valenciano, 2019). De fet, cal insistir un cop més en aquesta ceguera sistemàtica sobre les diferents formes de participació més enllà d'estar jugant dins de la pista ens indica aquesta obsessió per que tots els infants juguin als partits. Com que per participar s'entén estar a pista, i tots els infants han de participar, aleshores tots els jugadors han de jugar durant els partits. Si en canvi no féssim trampa dient que participar és jugar (a pista), i reconeguéssim que els jugadors també participen animant, mirant el joc, emocionant-se amb una bona jugada dels companys, aleshores potser no tindríem suficients arguments per obligar a que tots els jugadors juguessin a pista cada partit.

12.4.2.3 Algunes consideracions al voltant del temps corregut en minibàsquet

A diferència del reglament FIBA amb 40 minuts de temps de joc, en el qual s'atura el cronòmetre cada vegada que la pilota va fora i/o l'àrbitre fa sonar el seu xiulet –norma que es coneix de manera popular

com temps aturat–, en el minibàsquet les circumstàncies per les quals s'aturarà el rellotge seran molt més selectives. Aleshores hem de tenir present que malgrat s'augmenti el temps de joc de 40 a 48 minuts tant en el reglament de 2001 com en el de 2006, el temps útil de joc serà molt per sota del que podríem imaginar-nos si penséssim que els 48 minuts de temps de joc són a rellotge aturat.

Aquesta constatació ens interpel·la, i ens adonem d'una contradicció. En la mesura que el temps de joc s'estén a 48 minuts, el que semblaria més raonable si es vol fomentar la participació de tots els jugadors –que figura com un dels estàndards dels reglaments de minibàsquet– seria deixar de costat la pràctica del rellotge corregut. De fet, 40 minuts de temps de joc amb rellotge aturat, com es fa amb el reglament FIBA, donaria lloc a molt més temps de fer jugades que no pas els 48 minuts a temps corregut. Tanmateix com algun entrenador ha fet notar a aquest respecte quan es van posar a provar els canvis reglamentaris del que seria, un temps després, el reglament de 2001. Segons L.M.S.B.: “Havent-hi més minuts [el partit passa de 40 a 48 minuts] i canviant l'organització es veu com els nanos juguen més. Però em sembla que la forma de que juguin molt és parant el rellotge” (FCBQ, 1997).

Per tant, l'extensió del temps total de joc –de 40 a 48 minuts– no assegura més participació mentre el temps sigui corregut. Estem d'acord amb aquest entrenador amb que aturar el rellotge seria una mesura molt més convenient, si és que el propòsit és que els jugadors tinguin més temps de joc, temps en el qual participar. Aquesta és una consideració rellevant, i de la qual cal prendre'n bona nota. Podem concloure que si la intenció hagués estat donar més temps de joc als infants, hagués estat millor triar la possibilitat d'aturar el rellotge. En canvi, es va decidir mantenir el rellotge corregut i allargar el temps de joc.

Ja hem vist amb anterioritat com alguns entrenadors, com ara L.M.S.B., van veure ja l'any 1997 que l'augment de temps de joc de 40 a 48 minuts podia no satisfer de manera prou convincent la voluntat –potser seria més acurat dir el dret– que els infants participessin més dels partits. El seu argument que el rellotge aturat podia ser una millor opció és una opinió que subscriuim, com ja hem fet notar en l'anterior apartat. Dit això, i ja més enllà d'aquesta consideració inicial de tipus pràctic, ara ens endinsem una mica més en la realitat pròpia del bàsquet amb els seus particulars aspectes culturals, podem reconèixer el següent: entendre que la precisió i el control del temps són una de les consideracions que fan del bàsquet (i també del minibàsquet) una expressió més clarament moderna.

Tot allò que no sigui controlar i ajustar el temps de joc a les condicions de quan la pilota es pot jugar, i quan la pilota està aturada (així també el temps), també ho podrem entendre com una manifestació premoderna. La modernitat de les manifestacions esportives està radicalment associada al registre de les marques personals i dels resultats dels equips, a un corpus normatiu acceptat arreu, a un lligam estret entre el procés d'industrialització i el d'esportivització de les societats. Per tant, la renúncia a mesurar i administrar el temps de joc del minibàsquet fins el darrer segon amaga un missatge que ara comentarem més detalladament, més enllà d'aquesta herència o tendència premoderna de la que ja hem fet esment.

Quan el minibàsquet renuncia a aplicar el rellotge aturat, una pràctica establerta i consolidada en el bàsquet, podem dir que està renunciant a aquests particulars aspectes culturals del bàsquet que el fan un esport plenament modern. L'afany de (1) control i maneig del temps de joc, i també de (2) registre dels resultats obtinguts, formen part de la gènesi de l'esport des d'una perspectiva historiogràfica que llegeix els fenòmens de la Revolució Industrial i del naixement de la modernitat com a estretament lligats a la creació i desenvolupament dels esports. Podem dir, aleshores, que la pràctica del rellotge corregut traïx la visió pròpiament moderna del bàsquet, i lliga amb aquesta arrel premoderna.

Aquesta arrel psicològica de la vinculació amb la normativa de joc que dóna l'esquena a voler ser ajustats amb el temps de joc i la seva administració esdevé, per extensió, un aspecte que pot arribar a

fer disminuir l'acceptació general de la normativa de joc. Enfront d'esports com ara el futbol en els quals el rellotge no s'atura i que els àrbitres, de manera discrecional encara que amb una sèrie de criteris, afegeixen alguns minuts de joc als 45 reglamentaris de cadascuna de les dues parts, el bàsquet es caracteritza per aturar el cronòmetre en totes les interrupcions. En fer-ho, es venera un determinat tipus d'esperit de joc. Podríem dir que, en un sentit ampli, parlem de l'esperit de la Revolució Industrial, un esperit que lloa l'enginy humà per mesures acuradament, per fer constar un registre les marques, i per buscar la millora continuada. Per tant, el rellotge corregut des-modernitza el minibàsquet, el fa menys exacte i menys acurat que el bàsquet.

La lògica moderna del bàsquet es basa en el cronometratge aturat, principi al qual renuncia el minibàsquet. Enfront aquest *ethos* particular, el rellotge a temps corregut en el minibàsquet apareix com una tendència clarament antimoderna. Per tant, malgrat els esforços per estendre la durada del partit i segmentar el temps de joc en bocins més petits en els reglament de minibàsquet de 2001 i 2006, res d'això no treu que el rellotge corregut suposa una renúncia en el minibàsquet respecte les conquestes i aportacions pròpies del bàsquet, esport d'esperit modern. Renunciar-hi és un senyal que convé tenir ben present, ja que indica el camí pel qual es traïx l'esperit modern del bàsquet.

La consideració del temps com element regulador de l'experiència és un altre assumpte important, sobre el qual es fa necessari plantejar alguns comentaris. En l'esport, la tasca a realitzar en cada cas s'ha de complir segons uns temps establerts. Pel llançament de tir lliure hi ha un temps disponible; per fer una sacada de banda o de fons, també hi ha cert temps a disposició de l'equip que realitza el servei; per poder donar instruccions durant un temps morts, un altre temps determinat. La norma en el bàsquet està estretament lligada al temps: 3 segons a la zona, 5 segons en la sacada (per posar la pilota en joc des de fora de la pista), 8 segons per arribar a camp ofensiu, 24 segons per fer un llançament a cistella que toqui l'anella, un minut de temps mort (encara que són 50 segons útils). Per tant, el temps regula arreu, en tota activitat, i en el bàsquet el seu paper és indispensable.

Quan el temps corre mentre no hi ha joc, es perd temps de joc. Els segons que passen sense jugar la pilota dins de la pista (per exemple mentre la pilota surt fora la pista i abans que es posi novament en joc) és temps que ja no es recuperen, que s'han perdut sense fer jugada. I això és el que passa en els partits de minibàsquet: al no aturar-se el cronòmetre, hi ha infinitat de moments dels partits en els quals els jugadors perden el temps (de joc). Aquest perdre el temps té a veure amb que el temps de joc passa mentre no es juga. Per tant, es renuncia a respectar l'aprofitament singular de cada segon de joc.

Aquesta situació treu rellevància a una idea que en els esports pot estar present, segons l'enfocament metodològic que els entrenadors donin a la pràctica esportiva: sempre estem a temps de fer alguna cosa per guanyar, guanyar de més diferència, escurçar diferències en el marcador, etc. Mentre hi hagi temps, es poden fer diferents jugades per donar-li un tomb al resultat. Ara bé, si el temps de joc passa, avança mentre no es juga la pilota, aleshores perdem irremeiablement temps de la tasca sense fer tasca. Per tant, el temps perdut en un partit de minibàsquet no hi ha manera de recuperar-lo. En el minibàsquet acabarà el temps de joc i en cadascun dels partits disputats, s'haurà perdut temps de joc senzillament pel fet de no aplicar el temps aturat enlloc del temps corregut. I això ens indica una cura diferent dels adults pels que practiquen minibàsquet, de la cura que es planteja envers el que juguen bàsquet (normes FIBA).

En el cas del bàsquet, de les normes FIBA, cada segon compta. Per tant, cada jugada es disputa dins d'un marge estricte de respecte del romanent de temps de joc. És freqüent que en els partits televisats de la Lliga ACB –els darrers anys també coneguda com Lliga Endesa, d'acord al nom de l'empresa que és seu patrocinador principal– veiem com els àrbitres es dirigeixen a la taula d'anotadors, revisen les imatge en vídeo i decideixen rectificar el temps de joc restant. En el bàsquet no hi ha marge per deixar escapar ni una dècima de segon que no s'hagi jugat i, per tant, això mostra –al nostre entendre–

un elevat nivell de cura envers els jugadors que practiquen bàsquet, als quals no se'ls pren indegudament ni una dècima de segon. De fet, fa uns anys es va establir que per aquests finals de període o de partit, un equip que disposava de sacada de fons o de banda necessitava com a mínim 0,6 segons per tal d'efectuar una recepció d'una passada i un llançament.

En el bàsquet el rellotge de partit s'engega en el moment que un jugador dins de la pista toca la pilota. Mentre la pilota va per l'aire, i fins que un jugador de qualsevol dels dos equips toca la pilota després del servei de fora la posta, el temps no corre. Posem el cas que queda 0,3 segons disponibles per una cistella. A efectes reglamentaris, es considera que l'equip només podrà palmejar, i que no hi haurà temps suficient per rebre la pilota i enlairar-se per fer el llançament. El jugador que vulgui encistellar no podrà controlar la pilota, enlairar-se i fer un llançament: només podrà tocar la pilota quan li arribi, i prou.

En canvi, en el cas del minibàsquet el temps dels infants ja no compta tant com en el reglament FIBA. Si passen alguns segons mentre la pilota ha sortit a fora i un jugador es prepara per fer el servei, doncs és temps que es deixa de jugar. També passa el temps cada vegada que l'àrbitre assenyala una falta a la taula d'anotadors, i no és una falta que doni tirs lliures. Quan el reglament indica actuar normativament d'aquesta manera –sense aturar el rellotge de partit– ens assenyala un nivell baix de cura envers els jugadors: el temps de joc que passa sense fer jugada no necessita ser emprat. De fet, el rellotge aturat evita l'estratègia de perdre temps. No estaria el fair play entre els valors dels minibàsquet? No seria afavoridor del fair play que s'aturés el cronòmetre en totes les interrupcions del joc?

De fet, podem dir que apareix una sort de llei de la compensació: ja que no estem disposats a aturar el cronòmetre amb els infants com ho fem amb els adults, anem a allargar el temps de joc total passant de 40 a 48 minuts, encara que sense corregir la idea del temps corregut. És cert que el temps total de joc en minibàsquet és més extens que en el reglament FIBA, encara que més temps total amb unes condicions que mostren menys cura i atenció envers la tasca dels jugadors. Seguint aquesta reflexió, podem dir que el producte dels jugadors de minibàsquet és menys respectat que el producte dels jugadors que juguen al bàsquet segons el reglament FIBA.

12.4.2.4 Algunes consideracions sobre la distribució del temps de joc entre els jugadors de l'equip

En el cas del reglament Passarel·la de 2011, la justificació per fer períodes de tan sols 5 minuts és la següent: “Fraccionant el temps de joc en períodes més curts s'aconsegueix que minvi la importància de l'alineació d'un període en el resultat final del partit” (FCBQ, 2011b: 7). Això planteja la idea que des de la modificació reglamentària es pot (i sobretot es vol) rebaixar la importància de l'alineació que fan els entrenadors. Recordem que els entrenadors són els que decideixen quins jugadors juguen en cada període, i que per tant la tria que facin, així com les instruccions que donin a cada pausa i durant el joc, poden resultar elements molt influents en el resultat final del partit. Veiem, no obstant, que els legisladors del reglament Passarel·la (recordem, una extensió, una perllongament de l'esperit del reglament mini) proposen que es prenguin mesures que limitin l'efecte de l'alineació –la tria i combinació dels jugadors dels equip– proposada pels entrenadors en el resultat final. És, aleshores, una norma provocadora com la que hem referit abans en parlar d'obligar a que tots els jugadors es passin la pilota abans de fer cistella.

Per tant, la pretensió que està expressada de manera oberta i sense cap mena d'ombra de dubte, és aconseguir que l'entrenador tingui menys influència de la que podria arribar a tenir en el resultat del partit. Més enllà de la pretensió obertament intervencionista del reglament Passarel·la sobre la feina que pot dur a terme l'entrenador, anem a explorar més detalladament algunes consideracions filosòfiques, no pròpiament reglamentàries, sobre qui ha de jugar en un equip. En aquest sentit hi ha un treball especialment rellevant de Kretchmar (2013) sobre distribució de temps de joc entre els

jugadors d'un equip i, per tant, sobre les decisions que podria prendre l'entrenador, i segons quins criteris:

“Moral qualms about a lack of playing time are typically greater in youth sports than, say, Division I NCAA collegiate athletics, and even less so in professional sports. In other words, from the fact that is morally appropriate to keep a reserve on the bench at one level of sports, it does not necessary follow that it is equally appropriate at other levels or in other athletics contexts. Many youth leagues have rules that require minimum levels of participation. Such rules however, would be inappropriate or even laughable if applied to the Boston Celtics or New York Yankees.”⁷² (Kretchmar, 2013: 122)

Kretchmar apel·la al sentit comú que s'aplica, sovint, quan es parla del tracte amb infants: el que seria raonable fer amb infants per la pretensió educativa, com donar temps de joc a tots els jugadors d'un equip infantil (podem dir de minibàsquet), no seria raonable en equips professionals. De fet, trobem una asseveració similar molt temps abans, l'any 1884, en el text *El hombre contra el Estado* de Herbert Spencer:

“Es decir, durante la infancia los beneficios recibidos están en razón inversa de la fuerza o destreza del que los recibe. Evidentemente, si durante esta época de la vida los beneficios estuvieran en proporción a los méritos, o la recompensa a las cualidades, las especies desaparecerían en una generación. De este régimen del grupo familiar pasemos a aquél más extenso formado por los miembros adultos de la especie. Nos preguntamos qué sucede cuando el nuevo individuo, después de haber adquirido completo uso de sus fuerzas y cesado la ayuda paterna, es abandonado a sí mismo. Ahora entra en juego un principio que es opuesto al descrito anteriormente. Durante el resto de su vida cada adulto consigue beneficios en proporción a su mérito; recompensas en proporción a sus cualidades.” (Spencer, 1963: 121-122)

Aquest argument, tant en la versió clàssica de Spencer com en la més recent de Kretchmar, és una idea que segurament tindria un recolzament generalitzat i, no obstant, li podem trobar alguns punts febles. Un dels arguments gira al voltant del fet que en ocasions el que Spencer anomena principis de la vida familiar s'apliquen també a la vida social. Així és com ho presenta: “Nadie puede dejar de ver que si se adoptara y aplicase totalmente a la vida social el principio de la vida familiar, si los beneficios obtenidos estuvieran en razón inversa de los servicios prestados, las consecuencias serían fatales para la sociedad rápidamente. Y si es así, entonces una intrusión parcial del régimen de familia en el régimen del Estado debe producir a la larga resultados funestos. La sociedad, considerada en conjunto, no puede, sin exponerse a un desastre más o menos lejano, interponerse en la acción de estos principios opuestos bajo los que cada especie ha alcanzado la aptitud para el modo de vida que posee y bajo los que la mantiene” (Spencer, 1963: 123).

Hi hauria en certa manera dins las normes modificades del minibàsquet, i per fer servir la pròpia retòrica de Spencer, aquest “principi de la vida familiar” que s'aplica a allò social, a l'entorn social reglamentat de l'esport. De fet, depèn de com veiem l'infant, se li haurà de “donar” temps de joc o no. Si el mirem com algú que pot esdevenir autor del que fa, del seu joc, no caldrà plantejar-nos de “donar-li” temps de joc. No serà, per tant, una cessió o una concessió de l'adult a l'infant. Serà, en tot cas, una conquesta del propi jugador, i un reconeixement dels entrenadors –com adults responsables– donant traducció al treball dels jugadors als entrenaments, fent-los aparèixer més o menys en els partits. En tot cas, i sigui quina sigui la visió que es promogui sobre el temps de joc, entenem que

⁷² “Les exigències morals al voltant de la falta de temps de joc són típicament més grans en l'esport infantil si ho comparem amb les competicions de la Primera Divisió de la NCAA, i fins i tot menors que les que podríem trobar a l'esport professional. En altres paraules, que resulti moralment apropiat mantenir a un reserva en la banqueta en un nivell de l'esport, això no implica que sigui igualment apropiat en d'altres nivells o en d'altres contextes esportius. Moltes lligues infantils tenen normes que marquen nivells mínims de participació. Aquest tipus de normes, de qualsevol manera, seria inapropiada e fins i tot serien la rialla si s'apliquessin als Boston Celtics o als New York Yankees” (traducció pròpia).

convindria formar als entrenadors per que reconeixin com els jugadors estan fent mèrits per tal de poder gaudir de cada cop més temps de joc, o bé per adonar-se que estan boicotejant la tasca que és jugar i anotar.

Els jugadors guanyen el seu temps de joc a mesura que en els entrenaments i partits donen mostra de la seva fiabilitat, i de que les seves habilitats resulten determinants per aconseguir el triomf de l'equip. Amb aquesta darrera consideració no podem donar per tancat aquest assumpte que, en termes genèrics, Kretchmar planteja amb encert des del sentit comú: no farem amb infants el que fariem amb adults. Aquesta autor parteix d'un punt de vista que el condiciona de manera considerable: acudeix a aquest tema al·ludint a l'expressió que en els EUA es fa servir per parlar dels jugadors que menys temps juguen de cadascun dels equips. Aquests jugadors, dins de l'argot esportiu, se'ls anomena “benchwarmers”, és a dir, aquells que “escalfen banqueta” i no es mouen pràcticament d'allà. Kretchmar els presenta com un grup identificable i, pel que dona entendre, amb uns membres fixos: “Benchwarmers are athletes who rarely play in actual games or play for short periods of time when the game outcome has been decided”⁷³ (Kretchmar, 2013: 123).

Cal tenir en compte dues qüestions. Una d'elles és que la denominació mateixa té un punt de despectiu, i per tant fer-la servir ens inclourà en tant aquest gest despectiu envers un cert nombre de jugadors. Una segona consideració és si sempre són els mateixos jugadors els que juguen menys en un determinat equip, sota la direcció d'un determinat entrenador. Nosaltres som del parer de considerar que els jugadors que juguen menys en alguns moments de la temporada poden passar a ser, fruit del seu treball i un estat cada cop més òptim de forma, jugadors que estiguin més minuts a pista. Poden, per així dir-ho, passar en un moment de la temporada de tenir una presència testimonial a pista a tenir una presència més notòria, més inequívoca en un altre moment de la temporada. Per tant, els que “escalfen banqueta” –que ja hem dit que considerem una expressió desafortunada– són jugadors que estaran jugant pocs minuts, els quals podran jugar més minuts si decideixen canviar el seu rol i si els entrenadors els miren de determinada manera.

Entenem que els jugadors, pel seu desig de jugar, poden donar-li un tomb a aquesta situació, i poden arribar a esdevenir jugadors fins i tot titulars dins de l'equip. Ara bé, això no treu que en alguns casos hi hagi entrenadors que sentenciïn segons quins jugadors de l'equip, i els col·loquin des de les primers setmanes de la pretemporada en el lloc dels que “escalfen banqueta”, sense deixar-los sortir d'aquesta condició durant tota la temporada. Per molts mèrits que puguin arribar a assolir aquests jugadors en els entrenaments i/o en els partits amistosos, la mirada dels seus entrenadors potser no variarà ni un bri. Depèn de en quins casos, l'entrenador ja ha dictat sentència pel que resta de temporada: uns jugadors de l'equip seran titulars i els altres, indefectiblement, reserves.

Aclarit aquest punt, Kretchmar apunta a que si bé en l'esport professional semblaria fora de lloc demanar temps de joc assegurat, en els infants i adolescents hi ha un principi de progressivitat que caldria respectar. Per infants, el temps de joc hauria d'estar assegurat (com bé passa amb la norma d'alineació al minibàsquet i al Passarel·la); pels adolescents, aquells que ja van a l'institut, no haurien de tenir igualment garantit el temps de joc, com seria el cas diferent dels infants. “If my argument is on track, it stands to reason that high school coaches are less obligated to give playing time to benchwarmers”⁷⁴ (Kretchmar, 2013: 128). Finalment, els professionals serien els que menys poden esperar que se'ls faci jugar una porció de temps de joc assegurat.

Un aspecte propi de la lliga de bàsquet als EUA, l'NBA, és que en el resum estadístic del partit apareixen en ocasions un acrònim: DNP-CD. Aquest acrònim es refereix a l'expressió: Did Not Play

⁷³ “«Els que escalfen banqueta» són atletes que rarament juguen els partits, o juguen únicament breus períodes de temps quan el resultat del partit ja està decidit” (traducció pròpia).

⁷⁴ “Si el meu argument va pel bon camí, és raonable que els entrenadors d'institut estiguin menys obligats a donar temps de joc als que «escalfen banqueta»” (traducció pròpia).

– Coach's Decision. És a dir, i referent a un jugador en particular: *no va jugar – decisió de l'entrenador*. Dins aquesta categoria s'inclou la idea que el jugador que no ha jugat no ho ha fet ni per causa d'una lesió, ni per una suspensió o sanció. Al mateix temps, no implica que hi hagi d'haver un càstig per part de l'entrenador, sinó que simplement ha decidit no fer-lo jugar. Aquesta pràctica mostra, evidència que en segons quins casos es vol deixar constància si algun jugador no va disputar minuts i va ser fruit d'una decisió tècnica. Veiem, aleshores, que enfront el fet de garantir temps de joc en el minibàsquet i també en el reglament Passarel·la, en el bàsquet adult s'evidencia quan un jugador ha deixat de jugar un partit segons el criteri, la decisió de l'entrenador. Ara bé, potser en els temps actuals s'hagi posat de moda el DNP-CD degut a que, en segons quines edats, el temps de joc és assegurat. Podria arribar a considerar-se un efecte colateral de la norma d'alineació que s'aplica amb infants.

Al nostre entendre, aquest ideal de progressivitat (de total seguretat per disposar temps de joc garantit, a no tenir cap mena de garantia) no és del tot raonable. Parteix, com hem dit, de la idea que als infants se'ls ha de donar temps de joc assegurat. A partir d'aquí es genera una obligatorietat: l'entrenador d'infants ha de fer jugar tothom. Aquesta idea acaba articulada en un dret de l'infant de poder jugar en tots els partits, doncs si no juguen (a la pista) se'ls està impedit participar, d'acord a la idea que ja hem comentat sobre la confusió entre jugar i particular (Valenciano, 2019). Enfront aquesta visió, cal tenir present que també podem acostar-nos a la realitat infantil des d'una altra idea d'infància diferent a la que pregonava la norma d'alineació (Valenciano, 2015b). I que també, com ja hem assenyalat, es pot prendre la idea de participació des de diferents punts de vista (Valenciano, 2019).

El dret de l'infant a participar en l'esport es transforma, per gràcia de la norma d'alineació, en l'obligatorietat (del jugador) de jugar els partits, així com també es fa evident l'obligació (de l'entrenador) de fer jugar als jugadors. Ens sembla pertinent anomenar una idea que té inspiració en l'obra de Michel Foucault, concretament un plantejament expressat per Nikolas Rose: “Somos gobernados a través de la delicada y minuciosa infiltración de los sueños de las autoridades y del entusiasmo de la *expertise* en nuestras realidades, nuestros deseos y nuestras visiones acerca de la libertad” (2019: 151). Per tant, podem entendre la norma d'alineació també com una forma que pren la governabilitat.

Més enllà d'aquest apunt de Rose –i per tant també una menció implícita al cos teòric de l'obra tardana de Foucault–, d'allò que som plenament conscients és que, malgrat tot aquest entramat simbòlic i normatiu, el jugador pot ser autor del seu joc. Per tant, pensem que el jugador pot assolir un major nombre de minuts de joc en funció dels mèrits que acumuli en entrenaments i partits. D'acord a aquesta constatació dels condicionants que arrossega la norma d'alineació, pensem que el temps de joc assegurat no entra dins de les prioritats que venim establint a nivell filosòfic i pedagògic pel que fa a l'esport infantil i juvenil (Valenciano, 2015b). Més aviat, pensem que el que caldria promoure és una més acurada formació dels tècnics per tal d'ensenyar millor tècnicament als jugadors (per formar-los en un virtuosisme del joc), al mateix temps que aquests tècnics siguin també més capaços i conscients de reconèixer els mèrits i aportacions dels jugadors al joc de l'equip.

Aquesta proposta aniria justament es una direcció contrària al paternalisme normatiu que es condensa en mesures com la norma d'alineació o de dues normes més que tractarem més endavant: la norma de tancar el marcador i la norma de defensa il·legal. Ara bé, aquesta orientació de la normativa marca una línia totalment diferent al tarannà establert dels canvis normatius en els miniesports, i el minibàsquet molt especialment. Bé sabem la progressivitat és un argument que encaixa bé en l'imaginari democràtic. La progressivitat té lligams filosòfics amb la redistribució, és clar. Pensem concretament en un dels seus exemples més paradigmàtics: la fiscalitat progressiva.

De manera resumida, en un marc de fiscalitat progressiva els ciutadans que més diners aconseguixen amb la renda del seu treball són els que paguen més impostos en relació als sous que cobren, dels diners que ingressen. Aquesta és la realitat en països com Espanya o França, entre molts altres. Lligant

aquest aspecte de la fiscalitat progressiva amb l'article de Kretchmar (2013), aquest autor vincula la progressivitat a la distribució temps de joc i genera l'encaix amb un marc mental en el qual estem instal·lats: el de la progressivitat. Enfront aquest tarannà progressiu de la distribució del temps de joc entre els jugadors d'un mateix equip –segons el qual en la infància cal assegurar un marge important de temps de joc per a cada jugador, que s'anirà aprimant a mesura que s'acosta a l'edat adulta– nosaltres hem de dir que els infants poden ser perfectament capaços d'enfrontar una situació en la qual no tinguin gaire temps de joc disponible.

La idea d'estar mancats de quelcom –per exemple, temps de joc– és una bona manera de posar-se en moviment per assolir noves fites. Aquesta és una de les lleis o principis psicològics que operen en la concepció psicoanalítica amb la qual nosaltres estem del tot d'acord. La idea de falta en la psicoanàlisi pensem que és una noció pedagògicament molt potent, i que per tant no podem obviar. Per tant, actuar sense cap mena de marge de temps assegurat és una altra possibilitat enfront del marc reglamentari en el qual hi ha temps de joc assegurat per a tothom fins segons quina edat. Una altra cosa és que els adults estem en condicions d'imaginar-nos que els infants poden donar-li la volta a una situació en la qual juguen poc i, fruit del seu treball i encert, passin en alguns dies o setmanes a jugar més en l'equip en el qual juguen. Els entrenadors poden reconèixer que aquests jugadors que estaven jugant pocs minuts a pista estan fent una aportació substancial al joc de l'equip i, en aquestes noves condicions, donar-los més minuts de joc en els partits.

Paga la pena dir que eventualment, en alguns casos, hi haurà entrenadors que no reconeixeran segons quins canvis. Aleshores els jugadors, d'acord a les seves famílies, poden decidir canviar de club o escola on juguen. Ara bé, això hauria d'esdevenir una solució de darrer recurs. Malauradament alguns pares i mares decideixen “esborrar” els nens o nenes quan no juguen, de vegades per no estar d'acord amb els entrenadors, de vegades per que els seus propis fills els demanen marxar de l'equip per que no juguen. S'hauria de veure cas a cas, encara que el nostre punt de vista és que hi ha molt que poden fer els jugadors abans de prendre la decisió –juntament amb les seves famílies– de deixar un equip pel motiu que no compten amb minuts de joc. Abans de plegar de l'equip caldria explorar totes les altres possibilitats de poder acumular mèrits per així cridar l'atenció dels entrenador, i jugar més minuts.

Aquesta situació de no jugar, no obstant, és cada cop més improbable dins dels paràmetres sobre els quals s'han construït els reglaments dels miniesports els darrers 60 anys. Les normes d'alineació s'han estès durant les darreres dècades pels diferents miniesports. Tal com ja hem vist, va començar pel minibàsquet i podem copsar que ha estat arribant a molts altres miniesports. La tendència a l'igualitarisme i l'equitat en el repartiment del temps de joc està, per tant, molt present, la qual cosa genera que sigui improbable quedar-se sense jugar en un partit. Només podria quedar-se algú sense jugar el partit en els supòsits següents: (a) l'entrenador decideix incomplir la normativa de joc, exposant-se –amb gairebé total seguretat– a que l'equip perdi el partit; (b) l'entrenador no inscriu en acta a determinat jugador, present a la banqueta, el que impedirà que pugui entrar a pista, encara que pugui participar de l'equip sense jugar el partit. Seguint la terminologia que hem fet servir anteriorment, podem dir que per aquest jugador no inscrit tot el partit serà temps de banqueta. Aquest seria el cas del jugador lesionat que acompanya als seus companys al partit, que pot emocionar-se amb ells, però que en aquella ocasió no té dret a jugar a pista al no estar inscrit en l'acta de partit.

També hem d'afegir un altre element més en la nostra anàlisi: resulta encara més improbable poder veure com l'entrenador reconeix els mèrits dels jugadors, fent jugar algú durant tot el partit. La norma d'alineació sovint es mira per la banda dels que juguen segur una porció de temps, i per tant s'estalvien el tràngol –és això el que apareix en la ment dels que estiren i arrosen el temps mínim de joc assegurat– de quedar-se sense jugar, o bé jugar molts pocs minuts. No obstant, gairebé mai es mira per la banda d'allò que se'ls treu a aquells jugadors que podrien arribar a jugar més temps.

Com vam reflexionar en un altre treball (Valenciano, 2015b), de manera anàloga a mirar els temps de joc mínim com subsidi per alguns jugadors, també hem de veure –a la força– el sostre del temps de joc màxim com a punt a partir del qual alguns jugadors ja no poden jugar més. És per això que ens sembla convenient assenyalar com el marge entre el temps de joc màxim per jugador establert en el reglament, i el temps total de partit, és el marge corresponent als impostos. Aquest és el marge de la imposició o fins i tot, per alguns autors liberals, del robatori de la propietat privada, que és a fi de compte un atac a la llibertat individual. Només que en aquest cas no es podria dir que el temps de joc sigui “propietat” de ningú, si bé salta a la vista de tothom que en segons quin equip hi pot haver un o dos jugadors que, per les seves especials condicions (tècniques, físiques), podrien arribar a disputar tot el partit sencer (o gairebé).

Quan plantegem que cadascú pot conquerir temps de joc, no parlem de cap situació inimaginable: els jugadors que menys temps de joc tenen, poden convertir-se en jugadors amb més temps de joc en funció dels seus mèrits. Així mateix, els entrenadors que han donat poc temps de joc a alguns jugadors, poden reconèixer que aquells jugadors que estaven disposant més aviat de poc temps de joc estan fent aportacions significatives al joc. Aquest reconeixement passaria per posar-los més estona a pista, a mesura que els vegin progressar i aportant en més aspectes al joc de l'equip. Per tant, no trobem que hi hagi una justificació ètica clara per donar temps de joc assegurat als infants. No obstant, a nivell psicològic sembla aparèixer una justificació: dret a participar, dret a divertir-se, no humiliació en la derrota, etc. I cal deixar clar que, dins de aquest nivell o discurs psicològic, es tracta d'un tipus de justificació sentimentalista.

Per tant, podem dir que el saber psicològic té un paper important per tractar de justificar segons quines adaptacions en la reglamentació del minibàsquet. Això que comentem respondria al següent fenomen social: “Con la implantación de lo psi en la capacitación y credencialización de los profesionales de la conducta, surge la posibilidad de que las decisiones de tales autoridades parezcan basadas en el interés de quienes serán afectados por ellas, sea un trabajador, un prisionero, un paciente o un niño. Esta transformación ético-terapéutica constituye un aspecto de la fuerza que une a diversas autoridades en torno a la *expertise* psicológica, y que la hace potente” (Rose, 2019: 171). Només de retruc, a través de la justificació per motius psicològics (o psicosocials) de dites adaptacions reglamentàries, s'arriba a tocar alguns aspectes pretesament ètics.

El que resultaria ètic seria respectar a cadascú en el seu esforç, en el seu treball, en el seu encert, i esperar que a cada jugador se li reconegui els mèrits que acumula. Ara bé, com hem fet notar en diverses ocasions, això està lluny de l'esperit del mini i també de l'esperit de la “nova educació”. En el pròleg a l'edició espanyola del llibre *Los desheredados* de François-Xavier Bellamy, el seu prologuista comenta: “La «nueva escuela» tiende a subrayar el *saber hacer* por encima del conocer, el rol protagonista del alumno por encima del adulto, un vago humanismo por encima de la grandeza y consistencia de nuestra propia tradición, las competencias por encima de los contenidos, la capacidad de los alumnos de organizar su propio aprendizaje por encima de la propuesta de los docentes, la espontaneidad por encima de la tenacidad y el trabajo, la habilidad de navegar por internet por encima de la lectura, etc.” (De los Reyes, 2018: 9).

Èticament seria més coherent veure què pot aportar cadascú a l'equip, i a partir d'allà permetre a cada jugador disposar de més o menys minuts de joc en funció de les prestacions que hagi mostrat. En canvi, moralment entenem com funciona el mecanisme de “jugar segur”: es tracta d'una aclucada d'ull al igualitarisme i, al mateix temps, posar al jugador en el rol de víctima a la qual cal compensar. Una altra expressió propera a nivell simbòlic amb la idea de víctima podria ser la següent: “Los *snowflakes* són aquells seres demasiado frágiles, demasiado especiales, que necesitan que les endulcen la realidad para no verla como realmente es” (Lijtmaer, 2019: 49).

Aquesta idea de “jugar segur” és un assumpte que sovint s'associa amb una determinada idea de

protecció dels adults envers els infants. Quan de vegades en planteja aquesta idea, encara que es faci onejar aquesta bandera de la protecció i la cura dels infants, hem de tenir present que tal tipus de mesura potser no garanteix precisament ni protecció ni cura (Valenciano, 2015d). De fet, si mirem amb atenció el que apunten alguns pensadors influents en l'àmbit de la pedagogia, ens trobem amb la següent consideració: “El estar meramente amparado por los demás no promueve el crecimiento” (Dewey, 1995: 47). Aquesta idea d'empara i els seus efectes segons Dewey pensem que lliga, efectivament, amb els efectes que produeix la mesura de “jugar segur” en el minibàsquet. Quan el focus es centra en l'empara, ens ve a dir Dewey, i en cap altra mesura, aquesta mesura no promou el creixement.

Certament, estem d'acord amb Dewey que quan un adult senzillament garanteix aquesta empara, està estipulant un tipus de vincle amb l'infant en el qual no ni ha marge per a lluitar per allò que un vol. Hi ha d'altres passatges *Democracia y educación* que apunten en una direcció anàloga a la d'aquest primer fragment, encara que enfocant cap a l'experiència de l'adult i no de l'infant: “Si un individuo no es capaz de ganarse la vida para sí y para los niños que dependen de él es una rémora o un parásito de las actividades de los demás. Pierde para sí una de las experiencias más educativas de la vida” (Dewey, 1995: 107). La idea de canviar el punt de vista (del que li suposa l'empara a l'infant al fet de que l'adult no es valgui d'ell o ella mateixa) casa amb el que estàvem assenyalant: només amb empara no es garanteix creixement. I nosaltres afegim: només amb empara es posen les bases per la dependència, és a dir, a consagrar-se unes condicions que promouen la falta d'autonomia i tanquen la porta a l'emancipació personal.

El fet que un infant o, posem també el cas, un adult, es pugui valdre per si mateix, suposa aquesta experiència d'autonomia sobre la qual es construeix una aproximació saludable, activa a la vida. Per portar-ho als termes de Dewey, quan hi ha exclusivament aquesta empara, no trobem marge pels creixement de la persona. La persona necessita construir una sèrie d'elements a través dels quals fer el seu propi camí. I caldria afegir un element més: hom aprèn de les conseqüències d'allò que emprèn. “Cuando una actividad continúa en el sufrir las consecuencias, cuando el cambio introducido por la acción se refleja en un cambio producido por nosotros, entonces el mero fluir está cargado de sentido. Aprendemos algo” (Dewey, 1995: 124). Per tant, sentir en les pròpies carns les conseqüències dels nostres actes suposa una base fenomenal per l'aprenentatge.

Ara bé, aquest aprenentatge es desdibuixa quan no tenim les condicions idònies per reconèixer-nos com autors, quan el marge per l'autonomia està seriosament en entredit, i es formulen unes normes de joc en les quals es planteja, implícitament, “prendre-li temps” a uns per “donar-li temps” a uns altres. Abans de prendre l'aparença d'una expropiació forçosa, la distribució del temps de joc hauria de regir-se per les idees de Dewey que hem apuntat en aquestes darreres cites de l'autor, si realment estem compromesos amb el foment de l'autonomia personal. Paga la pena dir, no obstant, que no hem de caure en el parany de ser massa presumptuosos per deïficar aquestes idees lligades al foment de l'autonomia. Prenguem, com a precaució recomanable, la següent advertència:

“Soberanía, autoridad y emancipación son conceptos cenagosos en cuyas desembocaduras históricas se han formado deltas de extensión desmesurada, formados por material insalubre y poco apto para servir de suelo, aunque la ideología ordene tomar esas palabras como si fueran caudales de agua cristalina que riegan inmensos vergeles.” (Valdecantos, 2014b: 141)

Malgrat atendre a aquestes paraules, convé no renunciar a tractar de que les persones puguem assolir uns vincles que promoguin l'autonomia d'infants, i també d'adults. D'altra manera ens podem conformar a que la gent no vulgui emancipar-se, i això seria doblegar-se completament i absoluta als dissenys dels mercats, i claudicar enfront el domini del capital. En els nostres temps de neoliberalisme, l'autoria personal està en seriós entredit. Això lliga amb la idea del no reconeixement de l'altre com guanyador, com campió, com el millor, tal com ja havíem introduït prèviament aquest argument en l'apartat 8.6.

12.4.2.5 *El temps de joc i la seva relació amb les nocions de 'participar' i 'jugar'. Una mirada al reglament de minibàsquet de la Federació Catalana de Basquetbol (versió de 2006)*

Hem vist aspectes generals del temps de joc en minibàsquet, i com es constitueix una categoria pedagògica lligada a la idea de participació. Les confusions entre participar i jugar ja les hem analitzat anteriorment (Valenciano, 2019).

A més a més, hem vist que els reglaments de minibàsquet han tendit a assegurar temps de joc per a tothom, la qual cosa implica que la categoria pedagògica de 'participar' és així mateix, en una altra vessant, categoria legal, reglamentària. En aquest sentit i d'acord a l'anàlisi que estic fent, un aspecte important a tenir en compte és l'increment dels temps de joc mínim que assigna la norma d'alineació amb el pas dels anys, especialment si parem atenció als canvis introduïts en els reglaments de minibàsquet de la FCBQ dels anys 2001 i 2006, els quals marquen una determinada tendència.

Respecte aquest últim reglament, el de 2006, trobem una interessant presentació dels termes 'participar' i 'jugar', que en un inici dona la impressió que es diferencien dins del discurs reglamentari, encara que de seguida, una mica més endavant, es confonen. Aquesta és una reflexió que ja hem fet menció en d'altres passatges de la tesi. El fragment en qüestió és: “El principi de «tots han de jugar i participar el màxim possible» és extremadament important, però no solament s’ha de jugar sinó «participar», fruit d’això va ser plantejat el sistema de vuit (8) períodes de sis (6) minuts, amb la finalitat de jugar com a mínim tres (3) períodes i com a màxim cinc (5) períodes, aconseguint no solament que juguïn tots, sinó que la seva participació en el col·lectiu sigui més homogènia. Afavorint la col·lectivitat, el grup, abans que la individualitat.” (FCBQ, 2011a: 6-7). A continuació farem alguns comentaris i reflexions addicionals a la nostra anàlisi prèvia feta a Valenciano (2019).

L'autor o autors del reglament apunten una distinció entre jugar i participar. En el redactat, s'associa jugar amb la idea de que hi hagi un temps mínim garantit. Pel que fa a participar, s'associa a la idea de que com més temps passa un jugador a pista, s'entén que “la seva participació en el col·lectiu sigui més homogènia”. Això suposa una confusió important, ja que tant jugar com participar estan associats amb el temps de joc a pista, amb la qual cosa no queda clara la diferència entre les dues nocions, que al nostre entendre si que existeix. La progressió del mínim de temps de joc de 10 minuts (reglament vigent entre 1971 i 2000) a 16 minuts (reglament vigent entre 2001 i 2005), fins arribar al 18 minuts actuals (reglament vigent a partir de 2006) per cada jugador, estableix, com ja hem assenyalat, una tendència.

Encara que s’ha comentat aquest assumpte, si volem fer una distinció més acurada entre aquestes dues nocions que queden molt indiferenciades en el reglament de 2006, podem dir:

- “jugar” seria formar part d'una tasca amb un rol específic –jugador a pista–, mentre que
- “participar” tindria a veure amb participar de la tasca, en general, sense especificar el rol concret que s'ocupa. Un participa o no participa fent alguna cosa.

Quan en el redactat del reglament de 2006 s'identifica jugar com l'única manera possible de participar, cau pel seu propi pes que s'estipula com a vàlida només aquesta concepció de participació. Segons aquesta mirada, no hi ha cap altra manera de jugar el partit. És a dir, el temps que compta és el temps de pista, mentre que el temps de banqueta no se li dona cap mena de rellevància. Si se li donés rellevància, es consideraria que el jugador pot participar i emocionar-se des de la banqueta.

De tot això s'extreu l'obligatorietat de jugar en els partits en els quals un jugador/a està inscrit, ja que no es concep altra forma de participació que no sigui aquesta. Posem-nos en la pell dels que redacten el reglament i del seu imaginari: si no es fa jugar a cada jugador en cadascun dels partits, estariem infringint no només la norma reglamentària del temps de joc assegurat, sinó que s'estaria infringint la norma moral de que els infants han de poder participar de les activitats en les quals s'involucren en el seu temps lliure.

Un paral·lelisme amb aquesta idea entrelligada de participar i jugar és la idea de participació política. El dret a vot és un dret que poden exercir als règims polítics els majors de 18 anys. En determinats règims polítics, aquest dret a vot no és tan sols un dret, sinó també una obligació. En aquests règim en que s'obliga a votar, s'estén que l'única manera de participar políticament és votant. No es contempla la possibilitat, per exemple, que no votar sigui tanmateix una manera de participar políticament. El fet de no votar té una lectura política, com ho té el fet d'anar a votar.

Tanmateix, a partir de l'exemple de la norma de l'alineació i també del vot obligatori, se'ns planteja quines poden ser les conseqüències de l'obligació de jugar. Podria passar que com que la norma d'alineació obliga a jugar, els infants més difícilment puguin emocionar-se jugant donat que jugar és per a ells una imposició, una situació que no poden esquivar. I encara que es digui que l'esport infantil i juvenil és una activitat extraescolar que cadascú pot o no realitzar, l'entorn normatiu acaba fixant un temps de pista obligatori i, per tant, renega de la idea de l'opcionalitat que caracteritza les activitats extraescolars. Es planteja una paradoxa: pel fet d'inscriure's un jugador en un equip, se l'està obrint la porta de participar lliurement en una activitat, no obstant, en la que estarà obligat a jugar a pista. Uns adults que volen lluir el valor de la tolerància fent jugar tothom, acaben projectant una visió intolerant de la participació. La participació no és escollida per l'entrenador sinó que està prefixada pel reglament. La participació com temps de pista dins la norma d'alineació no contempla la possibilitat que el jugador vulgui restar a la banqueta i participar de l'equip d'aquesta manera.

En els esports d'equip, la possibilitat de quedar-se sense jugar a pista durant un partit és una experiència possible. Pensem, posem el cas, esports com ara el futbol 11, en el qual hi ha un màxim de tres canvis per partit. Amb un nombre de reserves que pot ser de 6 o 7, queda clar i evidenciat que alguns jugadors de la banqueta es quedaran sense jugar aquell partit. En el cas del bàsquet, quan estan convocats 12 jugadors, 5 són els comencen el partit i 7 els reserves que poden entrar a pista un cop començat el partit. Tal vegada, alguns d'ells o elles potser no arriben a jugar.

Confonent la idea de jugar a pista –que és una de les maneres que es pot participar del partit– amb la idea de participar, s'obvien tot un seguit d'altres possibilitats, fins i tot –com ja hem dit– la de rebre una falta tècnica per protestar des de la banqueta. Això també seria participació⁷⁵. Així, el missatge als infants es focalitza en la idea de que tan sols jugant el partit a pista hom estarà participant del mateix, quan això no és gens ni mica cert.

El reglament no té per què recollir cadascuna de les maneres possibles de participar, encara que podria ser pedagògicament interessant fer esment que hi ha diferents maneres de participar en l'esport, per exemple en el preàmbul del reglament.

La construcció d'un temps de joc *valuós* –valorat pel jugador mateix– reflecteix la sensació del nen o nena de merèixer aquell temps que s'ha guanyat a pols, temps pel qual ha treballat, pel qual s'ha esforçat. És important tenir present que un temps de joc assegurat fàcilment perdrà la connexió, a nivell subjectiu de l'infant, amb la idea d'un temps de joc el qual el jugador ha aconseguit lluitant, esforçant-se. La correspondència entre mèrits i temps de joc només pot mostrar-se de manera més fidedigna desprenent-nos del llegat de la norma d'alineació. Si ens posem en el cas de no tenir norma d'alineació, podríem dir que el temps de joc que un jugador disposa a pista reflecteix el que

⁷⁵ Una situació anàloga en l'àmbit escolar seria la següent: en una reunió d'equips docents de secundària, la directora del centre comenta que els alumnes no tenen estratègies per treball en grup. No obstant, un professor al·ludeix que si que les tenen: els que menys treballen miren de trobar algú altre que si que treballi, per fer grup i estalviar-se de fer feina. La directora diu que allò no és una estratègia, però el professor li respon que si que és una estratègia, una altra cosa serà que ens agradi o no que la facin servir. Com en aquest exemple de trobar companys que treballin bé per no treballar ells, i poder-ho considerar una estratègia de treball de grup, protestar en un partit de bàsquet és una manera de participar, mal que li pesi a alguns.

l'entrenador considera que ha estat el seu rendiment no tan sols en aquell partit, sinó com a reflex del treball que duu fent durant les darreres sessions d'entrenaments i partits. Amb la norma d'alineació això no queda gens clar, doncs al costat del que vol fer l'entrenador està també el que està obligat a fer d'acord al reglament.

A més a més de la qüestió vinculada a la confusió entre 'jugar' i 'participar', encara podem comentar un altre aspecte destacat del fragment del reglament del 2011 que hem estat analitzant. Parlem concretament de l'accent que es posa en el fet de quina qüestió prima en el minibàsquet, si bé la individualitat, o bé el col·lectiu. Aquest plantejament, que es fa en termes d'elecció entre un i l'altre, és un plantejament força absurd. Ja deia Aristòtil que la virtut col·lectiva sorgeix de la virtut individual. No es tracta, doncs, d'escollir o bé un o bé l'altre, sinó més aviat poder mirar el que passa en el pla individual i així mateix el que passa en el col·lectiu, tractant d'articular-ho tot plegat. La idea sobre la qual pensem que és important posar l'accent és que no es tracta d'escollir l'individu o la col·lectivitat, sinó que s'ha de trobar la manera d'encaixar el desenvolupament a aquests dos nivells, sense renunciar a cap d'aquests aspectes.

12.4.2.6 Evolució de la norma d'alineació i de l'esperit del mini

Si el minibàsquet “neix” en 1962 a partir de la llavor del “biddy-basket”, podem posar la data de 1963 com la primera ocasió en que s'aplica la norma d'alineació a Espanya (Club Nacional Hesperia, 1963b: 12). Aquesta norma d'alineació (24 minuts, 6'x4), que neix amb els primers passos que dona el minibàsquet, va mutant a mesura que s'augmentà el temps de joc total que duraven els partits de minibàsquet, primer l'any 1966 (4 períodes de 7 minuts cadascun), i després l'any 1971 (també 4 períodes, encara que aleshores de 10 minuts cadascun). L'esperit del mini va estretament lligat a aquesta idea de “jugar segur” que incorpora la norma d'alineació en la seva primera versió, i que després va modificant-se encara que sense perdre la seva constitució bàsica inicial.

Sembla congruent que si la Federación Española de Baloncesto i la Delegación de Juventudes havien fixat l'ambició objectiu d'arribar a 100.000 practicants en quatre anys, una bona manera de fer-ho seria garantir a tots els nens i nenes que volguessin jugar al minibàsquet aquest aspecte concret: que en els partits jugarien segur un cert nombre de minuts cadascun d'ells i elles. Al costat d'aquesta realitat de l'esport per infants que vol difondre's de manera ràpida amb el suport del règim franquista i les seves diferents instàncies, tenim una evolució de la pròpia norma d'alineació. És el que ja abans hem referit com la tendència a l'augment progressiu del temps mínim de joc per a cada jugador.

Concretament, es pot veure com en pocs anys la Federación Española de Baloncesto la norma d'alineació passarà de 4 períodes de 6 minuts com era l'any 1964, a una versió gairebé idèntica l'any 1966 de també 4 períodes, però de de 7 minuts. És més endavant quan es produirà els canvis més significatius a nivell de temps de joc, tant a nivell de temps total de partit, com també de temps mínim per cada jugador. En l'àmbit d'Espanya, l'any 1971 es fixa una durada de 40 minuts per partit, i es dividia el temps en quatre períodes de 10 minuts cadascun (FEB, 1971: 10). Cada jugador podia disposar de màxim 30 minuts (tres períodes) i mínim 10 minuts (1 període).

Això implica que, encara que es modifiqui el temps total de joc i també el temps de cada període, segueix havent la constant d'un mínim assegurat d'una quarta part del temps de joc total. Aquesta reglamentació es mantindrà estable fins els canvis normatius de l'any 2001. És important subratllar, de nou, que el minibàsquet –i concretament el format de 4x10 minuts– és la normativa que servirà de motlle, com veurem, per d'altres miniesports com ara el minihandbol o el futbol 7 estipulin la seva pròpia norma d'alineació, seguint el fil del minibàsquet. La norma “mare” dels miniesports serà en 4x10 minuts del minibàsquet.

En el cas particular de Catalunya i en un temps més recent, el temps mínim ha anat incrementat-se de la següent forma:

- L'any 2001 es proposa un reglament amb un temps de joc de 48 minuts dividits en 6 períodes de 8 minuts, dels quals cada jugador haurà de disputar un mínim de 2 (per 16 minuts) i un màxim de 4 (per 32 minuts). Aquest reglament entrarà en vigor l'1 de juliol del 2001 (FCBQ, 2005: 39), i serà vigent a Catalunya entre aquell moment i l'any 2006, quan hi haurà la següent revisió.
- L'any 2006, en correspondència a l'organització del Congrés Internacional de Minibàsquet a Manresa –un vell anhel que es va anar posposant doncs es volia fer coincidir amb els 40 anys del minibàsquet a Catalunya (1962-2002)⁷⁶–, la FCBQ proposarà un nou reglament de minibàsquet amb una nova norma d'alineació, que revisa els termes temporals de l'anterior versió, la de 2001. Es mantindrà el temps total de joc de l'anterior versió del reglament, 48 minuts, tot i que es dividirà el temps de joc en 8 períodes de 6 minuts cadascun. En aquesta ocasió la norma d'alineació establirà un temps mínim per jugador de 18 minuts (3 períodes), i un màxim de 30 minuts (5 períodes). Aquesta evolució ha estat glossada i analitzada al detall en d'altres treballs de caràcter gairebé monogràfic (Valenciano, 2015b: 16-17 i ss.).

Això ens fa palesar, a grans trets, tres propostes de norma d'alineació en la història del minibàsquet a Espanya. La primera, que engloba la modalitat 4x6 minuts (1963), 4x7 minuts (1966) i la de 4x10 minuts, i que comprèn el període entre 1963 i 2000. Després, una segona proposta: 6x8 minuts, corresponent al període 2001-2006. La tercera, la de 8x6 minuts, que engegarà al 2006 i continua vigent avui. Des d'una perspectiva crítica amb la norma d'alineació i la idea de participació a la que va a associada, podem dir:

“Una de las dimensiones que más ha proliferado acerca de la norma de alineación es una que asegura un valor llamado «democrático»: la participación. En ese sentido, se asegura que los jugadores de un equipo de minibasket están en pie de igualdad de oportunidades (a veces se menciona también la equidad) cuando *todos pueden participar de los partidos* una vez el entrenador los inscribe para que puedan disputar el encuentro. No obstante, hay infinidad de elementos que los hará distintos, aunque todos queden más o menos *igualados* en el hecho de jugar una porción estipulada de tiempo de juego.” (Valenciano, 2016b: 7)

Ho podem llegir de manera clara en la següent afirmació que apareix en la versió de 1991 del reglament de minibàsquet de la FCBQ:

“PRINCIPIS TÈCNICS

- és més important la progressió que la victòria
- tots han de jugar
- no a la defensa de zona
- sí a la defensa individual de mig camp

El principi de «tots han de jugar» és extremadament important, potser el més important. Cada equip ha de tenir com a mínim un nombre de 8 jugadors, i cada jugador haurà de jugar, com a mínim, un període sencer, i restar com substituït un altre període de joc, i sempre dins dels tres primers períodes dels partit[s].” (FCBQ, 1991: 5)

En un reglament posterior, la FCBQ segueix en la mateixa línia, i encara aprofundeix en algun dels seus aspectes:

“El Reglament està basat en uns principis genèrics que són els següents:

⁷⁶ Tal com apareix reflectit al Reglament de 2006: “fruit del I Congrés del minibàsquet celebrat a Manresa al 2006, recollir els gairebé 50 anys d'experiència des de que es produí la implantació d'aquest joc a Catalunya” (FCBQ, 2011a: 3). Paga la pena dir que tenint en compte que 1962 és l'any en que, com ja hem vist, la revista *Rebote* es va fer ressò del “bidy” a partir de les aportacions de Zanon, i que s'inicia la cursa del minibàsquet, caldria ser més curiosos i referir-se més aviat als “gairebé 45 anys d'experiència”.

PRINCIPIS TÈCNICS

- És més important la progressió que la victòria.
- Tots han de jugar.
- No a la defensa de zona de mig camp, cada defensor ha de defensar al seu par.

PRINCIPIS HUMANS

- Saber valorar el joc com el que és.
- Afavorir la convivència entre els contraris.
- Respectar a tots els participants.
- Crear hàbits de conducta.

El principi de «tots han de jugar» és extremadament important, però no solament hi ha que jugar sinó «participar», fruit d'això va ser plantejat el sistema de sis (6) períodes de vuit (8) minuts, amb la finalitat de jugar com a mínim dos (2) períodes i com a màxim quatre (4) períodes, aconseguint no solament que juguin tots sinó que la seva participació en el col·lectiu sigui més homogènia.” (FCBQ, 2005: 5-6)

Finalment, trobem en un text posterior una tercera aproximació a aquests principis fonamentals dels minibàsquet. Concretament, un text reglamentari de l'any 2011:

“El principi de «tots han de jugar i participar el màxim possible» és extremadament important, però no solament s’ha de jugar sinó “participar”, fruit d’això va ser plantejat el sistema de vuit (8) períodes de sis (6) minuts, amb la finalitat de jugar com a mínim tres (3) períodes i com a màxim cinc (5) períodes, aconseguint no solament que juguin tots, sinó que la seva participació en el col·lectiu sigui més homogènia. Afavorint la col·lectivitat, el grup, abans que la individualitat.” (FCBQ, 2011a: 6-7)

Aquesta és una caracterització general dels minibàsquet pel que fa a l'evolució que hi ha hagut a Catalunya en relació al temps de joc assegurat. Un aspecte a destacar seria aquesta confrontació entre l'individu i la col·lectivitat, un tipus de disjuntiva certament artificial si revisem, amb prou deteniment, la literatura de l'àmbit polític i filosòfic. Hi ha hagut una campanya continuada a favor dels assumptes relacionats amb la societat, amb la comunitat, amb la col·lectivitat, i simultàniament, un atac sistemàtic a l'individualisme. Per una mostra d'aquesta particular visió, un text publicat originalment l'any 1939:

“La cooperación –llamada fraternidad en la clásica fórmula francesa–, forma parte de tal modo del ideal democrático como forma parte de él la iniciativa personal. El hecho de que se hubiera permitido el desarrollo (especialmente en la fase económica) de las condiciones culturales que subordinan la fraternidad a la libertad e igualdad sirve para explicar la decadencia de las dos últimas. Indirectamente, esta decadencia es la causante de que se dé un significado despectivo a la palabra *individualismo* y de que se haya hecho de *sociabilidad* un término de honor moral que no admite crítica.” (Dewey, 1965: 21)

Les paraules de Dewey són ben il·lustratives d'aquest culte postmodern a la col·lectivitat, tal com apareix en els textos reglamentaris del minibàsquet. Hi ha una actitud sistemàtica de sospita envers l'individu i l'individualisme, termes que de seguida s'associen a un terme moral que té molt mala premsa: l'egoisme. Al costat d'aquesta actitud d'animadversió –i fins i tot de persecució implacable–, apareix un culte al voltant dels motius propis de la cooperació, la solidaritat i els interessos de la col·lectivitat. Tot això lliga amb la cantarella dels treballs dels jocs cooperatius (Orlick, 2011) o del colpbol (Bendicho, 2010). Aquesta disposició dels motius a favor dels quals i en contra dels quals es posiciona un nombre important de membres de la societat, configuren una particular visió de cap a quin indret convé evolucionar, progressar. El progrés que s'associa amb l'individu és reconegut com un focus de problemes (també en ocasions es diu: *desigualtats*), i és fortament criticat, mentre que el

progrés enfocat a la millora col·lectiva resulta una consideració que, seguint les paraules de Dewey, no admet crítica.

Ara bé, dit això, resta una consideració més sobre els motius que justifiquen –sobretot en els primers anys del minibàsquet, a la dècada de 1960– que s'escurci el temps de joc total. Trobem una justificació possible en el següent fragment:

“Comentarios:

La duración ideal del partido, es la de 20 minutos efectivos de juego en cada parte, salvo en el caso de miniBasket que pueden ser variadas estas duraciones debido a la edad de los jugadores.”
(Castejón Oliva, 1981: 51)

La qüestió dels perills de la fatiga i el sobreesforç de l'infant durant la pràctica esportiva és un element que és present a alguns textos sobre esport i infància (Personne, 2005). No obstant, malgrat es fa esment a aquests riscos als quals s'exposa als infants, sovint no hi ha evidència científica que reforci aquesta idea. A diferència de determinats discursos de caire moralista, com bé podria ser el cas de Castejón Oliva (1981) o de Personne (2005), també hem de mencionar que en d'altres casos l'evidència que acompanya les reflexions sobre algun risc de l'esport infantil són força més convincents. Pensem, concretament, en el cas del casos de commoció cerebral en l'hoquei sobre gel, i com estudis realitzats al Canadà van servir per proposar mesures per evitar aquest tipus de lesions entre infants i adolescents.

Ja hem vist com l'evolució normativa del minibàsquet, en particular la norma d'alineació i alguns altres aspectes, com ara la prohibició de la defensa zonal o la major importància de la progressió⁷⁷ que del resultat, marquen el to propi del reglament. És el que s'ha donat a conèixer, en segons quins àmbits, com l'esperit del mini. Això és el que ha acabat formant una determinada visió de l'esport, fixant un determinat rol tant pels infants com els adults. Per tant, planteja un determinat vincle. Aquesta determinada proposta, que arrela en la idiosincràsia pròpia del minibàsquet com a moviment esportiu i educatiu que engega a 1962 i s'estén per tot el planeta, està molt ben present en els reglaments de la FCBQ.

Hi ha suficients mostres d'això al llarg d'aquesta tesi. Ara, no obstant, voldríem apuntar en un altra direcció: la difusió i arrelament d'aquest tipus de modificacions normatives més enllà de l'àmbit del bàsquet federat català. L'extensió d'aquests principis rectora ha tingut l'estreta col·laboració d'altres ens esportius, com ara el CEEB. Més enllà de l'esfera federativa, de la qual en el món del bàsquet ens interessa enfocar especialment la FEB i la FCBQ, aquest seria un tercer actor molt a tenir en compte per entendre l'evolució i difusió del tipus de canvis normatius que es condensen en l'esperit del mini.

Una mostra de com la proposta del CEEB pels esports col·lectius és gairebé mimètica al rastre que va deixant el minibàsquet en els diferents reglaments que hem esmentat, la podem veure a continuació:

“PRINCIPIS FORMATIUS ORIENTADORS DEL MINIBÀSQUET Aquests principis acordats des de fa temps en l'àmbit del CEEB es concreten, a mode d'exemples sintètics, en tres frases que resumeixen la filosofia del nostre minibàsquet. La primera parla d'objectius educatius, la segona parla de participació dels jugadors i la tercera de com entenem la dinàmica del joc. Són aquests:

- és més important la progressió en el joc que el resultat
- tots els jugadors de l'equip han de participar en el joc

⁷⁷ En el reglament es contraposa la progressió al resultat. Sense una definició dins del propi reglament, entenem que progressió va associat a la idea de millora, encara que no s'especifica si a nivell tècnic o a nivell de valors. Aquesta dicotomia progressió versus resultat ens recorda el debat pedagògic al voltant de la importància de centrar-se en avaluar el procés. Per tant, la idea de progressió tindria un aire de família amb el concepte de procés en la pedagogia constructivista de les darrers dècades.

- no a la defensa en zona, sí a la defensa individual

Hi ha dos apartats d'aquest reglament que us recomanem llegir amb especial atenció. L'un (punt 7) desenvolupa una normativa d'**alineacions obligatòries** per tal de garantir que tots els jugadors participin un mínim de períodes durant el partit. I un altre apartat important (punt 12) parla dels **tipus de defenses** que en minibàsquet cal evitar, per tal d'afavorir la continuïtat en el joc i l'aprenentatge dels jugadors." (CEEB, 2014: 3)

Veiem com la descripció del CEEB és mimètica a la de la FCBQ. Podríem parlar, fins i tot, de la possibilitat de plagi. D'acord a aquesta relació d'identitat, la descripció del CEEB redundarà en la confusió entre participar en el joc i jugar el partit, un punt en el qual ja hem establert la nostra posició en una anàlisi detallada. Es tracta d'un punt especialment rellevant en el nostre estudi, com ja hem pogut veure. El que el CEEB planteja és que, sent la normativa del minibàsquet escolar un tot, hi ha alguns aspectes on s'ha de parar especial atenció, com són la pròpia norma d'alineació, així com la prohibició de la defensa zonal.

El CEEB posa l'accent en aquests dos aspectes, fent del seu compliment un element d'extrema importància. La qüestió de minvar la rellevància de la competició és, així mateix, un dels altres eixos comuns de les propostes de minibàsquet de la FCBQ i del CEEB. Sobre aquest assumpte la posició comuna és atorgar més importància a la participació i la diversió, que no pas als resultats obtinguts. La competició és entesa, dins aquest context de l'esport infantil –ja sigui federat o bé escolar– com una reducció simplement al resultat final de partit, sense gaire més matisos.

Les referències a la progressió –entenem ara que tècnica– del jugador/a es situen en una dicotomia que no compartim entre esport formatiu i esport competitiu, sobre la qual ja hem presentat algunes idees per fer una anàlisi més curosa (Valenciano, 2016b). Bàsicament, la idea que regna és que l'esport formatiu és antitètic a l'esport competitiu. Les opinions respecte que l'esport infantil està massa influït per l'esport professional, o esport espectacle, abunden i condicionen tot el debat en torn a l'esport infantil. Veiem el següent exemple: “Para que el niño mantenga y desarrolle su motivación, será de vital importancia que las referencias que se lo proponen resulten gratificantes y, en consecuencia, tengan por objeto «los progresos» y no los «resultados»” (Personne, 2005: 143).

La gratificació, a l'entendre de Personne, està del costat dels progressos. Per tant, l'autor estableix un argumentari en el qual si es dona el cas que es té per objecte els resultats, aleshores l'experiència no pot ser gratificant per l'infant. Això elimina pràcticament qualsevol acostament a l'excel·lència ja que, en la mesura que un esportista vol excel·lir, es confronta a les seves marques i per aquest motiu, apareix la possibilitat de decebre's. Si partim d'una imatge esbiaixada del món de l'esport infantil com completament subjugat a l'esport professional, o esport espectacle, el qual està associat a la competició, ens quedarem amb una imatge del tipus “foto fixa”. Estarem caient, al nostre entendre, en el camp dels perjudicis.

De fet, aquesta “foto fixa” es tracta d'una imatge que no correspon a moltes de les manifestacions esportives amb infants, que no tenen aquest aire de professionalisme o d'esport espectacle. Considerem que seria més adient aprofundir en l'anàlisi dels termes “esport educatiu” o “esport formatiu”. De fet, és un treball que hem vingut fent (Valenciano, 2016a), així com també han plantejat altres autors (Arumí 2007, 2015). Concretament podem dir:

“La possibilitat de parlar en termes de l'expressió convencional d'*esport de formació* és ja una realitat assumida en l'àmbit de l'esport català. Durant els darrers anys, i més enllà de les tradicionals etiquetes d'esport federat i esport escolar, ens trobem que l'expressió *esport de formació* –o bé *esport formatiu*, les quals faré servir com a sinònimes– ha fet fortuna. L'esport federat ha sigut criticat en les darreres dècades per arrabassar els jugadors a les escoles, una crítica que respon a una realitat existent, tot i que reservant una postura victimista als que formen part

de l'esport escolar. Més enllà de decantar-nos per un o l'altre, el cert és que cada bàndol busca assumir una quota més gran del mercat de les activitats extraescolars esportives.

Dit això, l'acceptació general de l'expressió *esport formatiu*, però, ens porta que, a fi i efecte d'aclarir conceptualment què vol dir, haguem de fer els aclariments pertinents. Cal demanar-nos inicialment per dues qüestions: primer, què és esport, i a continuació, què és formació.” (Valenciano, 2016a: 60)

La idea d'esport ve d'antic. En quan a la idea de formació, podem dir que es tracta de “qualsevol procés de canvi personal en el qual es transforma la vivència del món per part de la persona. Entendre la formació com a procés de canvi suposa, així mateix, entendre que existeix algun punt en comú entre el que seria el canvi educatiu, o pedagògic, i un altre tipus de canvi de caire diferent però en relació amb el primer, com seria el canvi terapèutic” (Valenciano, 2016a: 61). Pensem que és important definir ara aquesta idea de formació com canvi personal. Massa vegades fem servir algunes paraules que, buidades del seu significat, fem servir a tort i a dret sense suficient atenció, sense suficient justificació. De fet, podem dir que la pràctica de que determinades expressions o paraules s'hagin buidat del seu significat ha estat recollida abans per altres autors clàssics del segle XX (Jacob Moreno, John Dewey), així com alguns de contemporanis (García Montero, 2019).

De fet, també podem afegir la següent cita: “En este escenario de un «mundo sin mente», o sin alma dirían los antiguos, los derechos humanos flotan en la superficie de las cosas, sin mezclarse con los entramados biodigitales de nuestros devaluados mundos de vida” (Cincunegui, 2019: 189). Aquesta idea de que hi ha expressions, idees que *floten en la superfície de les coses* resulta un element interessant a tenir en compte, en la mesura que l'educació en valors està emparentada clarament i inequívoca amb els drets humans, i els drets humans amb el neoliberalisme (Cincunegui *dixit*).

Davant d'un procedir maldestre (com ara identificar de manera inapel·lable l'esport infantil que es promou arreu amb el model de l'esport professional segons un determinat clixé), resulta de vital importància aclarir el significat dels mots que configuren la particular cosmovisió en la qual ens movem. Si parlem d'esport infantil i juvenil, esport educatiu o bé esport formatiu, són d'aquesta mena d'expressions que mereixen tota la nostra atenció. I hem de poder veure, amb prou claredat, fins a quin punt les característiques que se li associen a aquests conceptes arriben a arrelar prou en la “cosa” a la qual es refereixen, o bé es tracta d'element que només banyen i llisquen per damunt de la superfície.

La tasca empresa aleshores (Valenciano, 2016a) per tal de dilucidar els referents propis de l'esport formatiu, i la seva relació amb l'assumpte de la competició, van resultar certament clarificadores. La tasca d'anàlisi recorria diferents eixos, bàsicament una anàlisi del llenguatge emprat i al costat d'aquest particular llenguatge, quins són els referents filosòfics que marquen l'orientació pròpia que estem analitzant. Per tal de descriure aquest procediment lingüístic i filosòfic, podem dir que la tasca d'aleshores –i també la d'ara– estava encaminada a

“veure què ens fa nomenar una determinada concepció de l'entrenament esportiu com a esport de formació, veient aleshores què queda dins d'aquesta concepció, i també –això és de vegades obviat, però esdevé crucial per il·luminar aquest assumpte– què deixem a fora. Lligat indissolublement al llenguatge, si hi ha una etiqueta que fem servir com a *esport de formació*, és que ronda per algun lloc, ni que sigui de rebot i implícit, que existeix *un esport que no és de formació*. Serà important en aquests primers moments d'anàlisi conceptual i filosòfic desvetllar els supòsits que formen part d'aquesta concepció dualista: *formació vs. no formació*. Una mica més endavant veurem quina relació existeix entre l'*esport formatiu* i la *competició*.” (Valenciano, 2016a: 61)

Com ja hem dit, els usos propis d'aquestes expressions corrents com ara “esport educatiu” deixen de banda la competició. Si bé aleshores vam considerar la possibilitat raonable que esport formatiu i esport educatiu fossin etiquetes sinònimes, com ja hem anunciat en passatges anteriors de la tesi bé

podríem tractar de traçar una distinció entre esport educatiu i esport formatiu, aprofitant les aportacions d'Arumí (2007) al respecte del concepte d'esport formatiu. Més enllà d'aquest exercici d'anàlisi, paga la pena dir que la tònica pròpia del que hem pogut entreveure respecte la relació entre esport formatiu i competició fa reconeixible una orientació anticompetitiva de l'esport formatiu al mateix temps que es donaria, com a revers de la moneda, una orientació antiformativa en l'esport competitiu (Valenciano, 2016a). Aquesta dicotomia no la trobem ajustada a la realitat que ens rodeja en l'esport infantil i juvenil, i aquest no ajustament es veurà reforçat per tesis i idees que han defensat, també, altres autors.

En un brillant article publicat en una revista l'any 2007 i després en un llibre col·lectiu un any més tard, César R. Torres i Peter F. Hager (2008) fan una magistral radiografia de l'estat de l'art en relació a la competició en l'esport infantil i juvenil. Aquests dos filòsofs que treballen a la Universitat Estatal de Nova York a Brockport fan una anàlisi detallada del que ells anomenen la “tendència”, que no és una altra cosa que una línia de pensament i de pràctiques pedagògiques que adverteix sobre l'excés de competició en l'esport infantil i juvenil. Una de les advertències de caire més explícit és el fet de donar temps de joc a tothom, tal com podem llegir a continuació:

“Asegurar a todos y cada uno de los jóvenes deportistas oportunidades mínimas de juego simplemente porque lo desean va en contra de las nociones de excelencia y mérito. Esta estrategia para promover la participación de todos socava el elemento cooperativo en los certámenes deportivos, lo que Kretchmar ha llamado la transformación de una prueba en una competición, porque hace caso omiso del acuerdo por el que los competidores se desafían al máximo de sus posibilidades.” (Torres i Hager, 2008: 181)

Torres i Hager realitzen un treball molt detallat i minuciós. Analitzen els temps que corren per l'esport infantil i posen el crit al cel sobre un procés que ells denominen “desenfatització de la competició”. Davant les nodrides proves i testimonis que presenten, queda palesa la situació en la qual ens trobem, i que serà digne de seguir-la analitzant amb més detall en un apartat del treball que dedicarem de manera monogràfica a la competició esportiva infantil. Més enllà d'aquesta consideració sobre quin posicionament prenen aquest dos autors sobre l'estat de l'art del tema de la competició esportiva, paga la pena dir que Torres i Hager ens mostren sense cap mena el rastre de la “tendència”, una tendència que s'ajusta a pretendre ser políticament correctes.

Una visió ben present en els nostres temps situa, com hem dit, el gruix d'educació esportiva disponible en certs projectes o models esportius en funció de com d'enretirada estigui la competició. Al nostre entendre, Torres i Hager adverteixen com l'esport infantil s'ha fet al·lèrgic a la competició. Tot el que tingui veure a competició durant la infància, resultarà un assumpte difícil de manegar. En les aproximacions a la competició infantil que relaten Torres i Hager (2008, 2013), ens trobarem amb una mirada que correspondrà amb la constatació inequívoca que el que ja hem batejat com l'esperit del mini reconforta la visió d'aquells que volen foragitar la competició del minibàsquet.

Hi ha una analogia entre l'esperit del mini del qual hem parlat i la “tendència”. Pensem que és un fet inapel·lable. Es tracta en tots dos casos d'una renúncia progressiva, en la qual es va minvant la importància de la competició fins reduir-la a la seva mínima expressió. Aquestes consideracions, amb més detall, les anirem fent en els propers apartats de la tesi. Els trets generals de l'esport infantil descrits per Torres i Hager, encara que en referència especialment a l'esport infantil als EUA, corresponen a la visió que nosaltres tenim del minibàsquet a Catalunya.

Per poder tancar aquest apartat sobre l'evolució del temps de joc en el minibàsquet i, per extensió també, de l'esperit del mini, direm que les propostes de minibàsquet estaran tenyides arreu de les regulacions del temps mínim de joc (norma d'alineació), la prohibició de les defenses zonals i el beneplàcit envers una visió d'esport infantil en que es potencia la progressió per damunt de la competició entesa com resultat. S'actua d'una manera particular: com si no fossin, aquest dos últims

elements (progressió i resultat), dos aspectes estretament lligats i, per tant, indestriables si volem fer una anàlisi acurada. A partir d'aquestes consideracions primeres sobre l'esperit del mini, veurem com d'altres propostes s'han anat afegint a les principals i primeres mesures de modificació reglamentària del minibàsquet.

12.4.3 Evolució del marcador i de la puntuació

12.4.3.1 *Norma de “tancar marcador” (del reglament 2001 a Catalunya).*

A partir de l'any 2001 la Federació Catalana de Basquetbol aplicarà, en totes les seves lligues de minibàsquet, la norma de “tancar acta”, també coneguda com “tancar marcador”. Resulta una mesura que es planteja com un element que possibilita, segons els seus promotors, la no humiliació dels jugadors que van perdre d'una diferència substancial de punts. En aquest reglament de minibàsquet es planteja concretament: “Pensar que quan hi hagi una diferència de més de 50 punts, el marcador es para i el partit continua, en aquestes situacions és bo que l'entrenador es plantegi fer jugar aquells jugadors que habitualment juguen menys” (FCBQ, 2005: 6).

Aquest fragment ens indica un aspecte més enllà del que és, pròpiament, la norma. Apunta un consell o recomanació dirigida als entrenadors: quan el partit hagi quedat resolt (la norma dels 50 punts i aturar el marcador és definitiva), que l'entrenador de l'equip que vagi guanyant posi als jugadors que habitualment disputen menys minuts als partits. De fet, el que paga la pena veure d'aquesta norma és com s'estipula un determinat procediment per l'aplicació normativa:

“Art. 16 – Final del partit o d'un període [...]

4. Quan la diferència sigui de 50 punts aquell tempteig serà el resultat del partit, l'annotador deixarà d'annotar els punts aconseguits, continuant el partit fins a la fi del temps reglamentari de joc.”
(FCBQ, 2005: 20)

Un altre aspecte a tenir present és que, a més a més d'això, si la instal·lació esportiva té un marcador electrònic, en el moment en que es deixen de comptar els punts no podrà quedar el marcador amb la puntuació final del partit, sinó que necessàriament s'haurà de posar 00-00. Aquesta idea d'esborrar qualsevol rastre de la derrota serà un dels trets característics de la consideració moralista de no reflectir en un marcador una considerable diferència de punts entre dos equips de minibàsquet. De nou apareix l'ombra d'allò políticament correcte al damunt de l'esport infantil.

Veiem altres versions d'aquesta mateixa norma de “tancar marcador”, amb lleugers retocs, per exemple a Andalusia:

“B.10 Diferencia 40 puntos.

B.10.1. Si alguno de los dos equipos alcanza o supera una diferencia de 40 puntos en el marcador, el partido se dará por finalizado en cuanto a puntos se refiere.

B.10.2. A partir de ese momento, el equipo que alcanzó/superó la diferencia de 40 puntos no puede presionar a toda pista, ni solicitar tiempo muerto.” (FAB, 2015a: 64)

Un punt interessant és veure com s'explicita, en el cas del reglament andalús de minibàsquet, les motivacions que porten a introduir la norma de tancar marcador. A més a més de que ja hem vist que es posa el llindar en 40 punts, enlloc dels 50 que es plantegen a Catalunya, també s'ha de subratllar el fet de que s'incideix en un aspecte afegit: la prohibició adreçada a l'entrenador de l'equip que guanyant de 40 punts de que pugui demanar cap més temps morts en la resta de partit. Se li nega a l'entrenador i als jugadors de l'equip que va guanyant el seu dret a gaudir dels temps morts disponibles, dels quals haurien de poder disposar sense cap mena de restricció més enllà de les que el reglament contempla pel funcionament general.

Podem veure la descripció de la norma en un altre indret del reglament, i com a tret distintiu, la

justificació de la decisió normativa en un altre document que acompanya el reglament:

“18.2.8 No se concederá tiempo muerto al equipo que haya superado a su rival por 40 puntos.”
(FAB, 2015a: 20)

“ARTÍCULO 18.2.9

NUEVO: No se concederá tiempo muerto al equipo que haya superado a su rival por 40 puntos.

JUSTIFICACIÓN: Incluir la casuística planteada en el artículo 8.8 donde no se pretende que un equipo pueda parar el encuentro cuando ya ha superado por 40 puntos a su rival.” (FAB, 2015b: 2)

En aquest fragment anterior apareix la justificació per prohibir els temps morts de l'entrenador de l'equip que va guanyant i ha “tancat acta”. És lacònica, doncs simplement apunta a que no es vol permetre que l'entrenador d'un equip que ha assolit una diferència d'almenys 40 punts –bé pot ser que després de “tancar marcador” la diferència de punts s'escurci– pugui “parar el partit”. Aquesta justificació queda fora de tota consideració tècnica ja que, bé pot donar-se el cas que un equip que hagi “tancat acta” passi per una fase de joc deficient, o fins i tot molt deficient. En negar-li la possibilitat de demanar temps mort, l'entrenador no pot posar ordre al joc de l'equip, la qual cosa limita el desenvolupament dels jugadors i, tanmateix, el seu propi desenvolupament com entrenador.

La norma andalusa prohibeix sol·licitar els temps morts en els moments en que es fa necessari aturar el joc i ordenar el joc de l'equip, doncs hi ha un element que es prioritza: que el partit acabi ràpidament. Ara bé, no es té en compte –almenys aparentment– el fet que, més enllà de la retallada d'oportunitats pedagògiques per l'entrenador, s'està lesionant un dret de l'esportista (ser instruït per l'entrenador) pel sol fet de que la diferència està per damunt dels 40 punts en el marcador. A més a més, i com altra cara de la moneda, l'entrenador perd part de la seva autonomia i se li acaba retirant una sèrie de drets als qual tenia accés a començament i durant bona part del partit.

Podem imaginar-nos diferents motius pels quals els legisladors pretenen que el partit s'enllesteixi ràpidament. Un dels primers que se'ns acut és entendre que una derrota per 40 o 50 punts és sinònim inequívoc d'un mal tràngol per l'equip que va perdent, como si l'única actitud possible fos situar-se com a víctimes. Un segon motiu podria ser esperar que l'altre equip pogués refer-se mentre l'equip que va guanyant perd el dret de demanar temps morts. Un tercer motiu seria poder escurçar el temps de joc per ajudar a encabir millor els partits en la instal·lació (com més curt el partit ja decidit, més marge pels altres partits “encara per decidir”). I quart motiu seria, és clar, el revers del primer: que no pugui quedar el regust que demanar temps mort és un gest per humiliar als rivals.

La justificació de no poder “parar el partit” a través de sol·licitar temps mort té a veure, com havíem apuntat, amb aquesta idea implícita de no humiliar als rivals. Es desprèn del propi text reglamentari que l'única possibilitat concebible per la sol·licitud d'un temps mort quan l'equip en qüestió ha arribat a assolir una diferència de 40 punts és, única i exclusivament, la de “parar el partit”... per humiliar al rival. D'aquesta consideració es desprèn l'animadversió a permetre als entrenadors tots els temps morts dels que es disposa al reglament FIBA, que són 5 en total sense comptar el que puguin tenir en els temps extra.

Anem a veure com es va “cuinar” aquesta norma. La gènesi d'un assumpte és sempre un aspecte rellevant, i en aquest cas disposem d'informació molt preuada i interessant. A Catalunya la norma de “tancar marcador” o “tancar acta” (es coneix tant per una denominació com per l'altra) va gestar-se durant la segona meitat de la dècada de 1990. Coneixem l'aplicació d'una Prova Pilot en Categoria Pre-mini durant temporada 1996-97, la qual va ser l'avantsala del que vindria després, a partir de l'any 2001, amb el nou reglament de minibàsquet. Veiem d'on va sorgir aquesta espurna, aquesta flama:

“La FCB⁷⁸ recollint la inquietud dels participants del Fòrum d'Entrenadors de Base posa en marxa aquesta prova pilot en un grup de la categoria pre-mini.

L'objectiu que es cerca és que els nens i les nenes es diverteixin més jugant al bàsquet, participant més del que ho fan ara.

Es retallen les estones en que està aturat, sense jugar (descansos) i es redueixen les interrupcions dintre del joc.

D'altra banda, variant l'estructura de la competició es mira d'anivellar els minuts de joc, entre els que juguen més i els que ho fan menys.

Entenem que l'objectiu prioritari, en aquestes edats, és lúdic i educatiu. El guanyar o perdre és un element més del joc, però ni l'únic ni el més important.

Aquest prova es fa només amb el grup format per: SESE, Grup Barna, Salle Gràcia, Maristes de Sant Joan, La Farigola, Salle Bonanova, Castellar, Roser, Tecla Sala, Liceo Palcam, Cet-10 i Jac Sants.” (FCBQ, 1997)

A l'estiu de 1997, no obstant, es va fer quelcom més per afinar el reglament que després seria la versió publicada l'any 2001. En aquell estiu es va voler posar a prova de nou les bases, l'esborrany del reglament que més endavant s'aprovaria l'1 de juliol de 2001 i del qual ja hem fet esment. Un total de 16 equips de minibàsquet, 8 de masculins i 8 de femenins, van participar en un torneig que es va celebrar a la casa de colònies que actualment encara ocupa l'antic Santuari del Collell, i que tant la Federació Catalana de Basquetbol com empreses que organitzen campus esportius han utilitzat molt sovint els darrers anys. La finalitat d'aquest torneig que acollia la FCBQ al Collell era posar a prova certs canvis normatius que es volien introduir en el minibàsquet federat català.

Considerem que el fet d'haver pogut tenir accés a aquest valuós document (FCBQ, 1997) ens servirà enormement a la reconstrucció històrica i a la interpretació d'aquell esdeveniment. La informació generada a partir de l'organització d'aquell torneig estiuenc la considerem crucial en les nostres investigacions, i que ens serveix per aclarir nombrosos aspectes. Un dels aspectes més rics d'aquest document és que recull les opinions dels entrenadors participants, així com també dels àrbitres. A ells i elles se'ls va demanar que fessin una valoració per escrit d'allò que havia suposat la participació en el torneig⁷⁹.

Una de les novetats va ser incloure la idea d'aturar o interrompre els partits de minibàsquet quan la diferència fos molt considerable. Els fonaments d'aquesta norma parteixen del que s'ha vingut a conèixer com *mercy rule*. Es tracta d'una disposició en els reglaments d'alguns esports, concretament un pràctica sorgida als EUA, segons la qual o bé es para de jugar, o de vegades se li planteja a l'entrenador de l'equip que va perdent si vol seguir jugant el partit. En aquest segon cas podríem dir que la *mercy rule* funcionaria de manera anàloga a la persona que en un combat de boxa està al costat del ring acompanyant al boxador (l'entrenador, el massatgista, el mànager), i que davant d'un risc elevat per la salut del boxador, decideix llençar la tovallola com indicador que es dona el combat per perdut. D'aquesta manera s'atura el combat i no es posa en més risc al boxador, el qual en determinades ocasions pot arribar lesions molt greus, fins i tot mortals.

És interessant fer notar que en un principi la versió del reglament de l'estiu de 1997 contemplava que el partit es donés per acabat quan s'arribés a la diferència estipulada. El cas va ser que des de la FCBQ es va decidir fixar en 30 punts la diferència en el marcador a partir de la qual es deixaria de jugar, quelcom que per alguns entrenadors els va semblar més ben pocs punts. Segons S.G.F.: “També creiem que la regla dels 30 punts és dolenta de cara als nanos, ja que uns només juguen per guanyar

⁷⁸ És important assenyalar que durant molts anys la Federació Catalana de Basquetbol tenia les sigles FCB, encara que un temps després va passar a ser FCBQ, per no confondre's amb les sigles del Futbol Club Barcelona, FCB.

⁷⁹ Vull agrair a Lluís Puyaltó i David Gago, de la Fundació Bàsquet Català, totes les facilitats que em van donar per poder consultar la documentació sobre minibàsquet que hi ha disponible a la Biblioteca de la Fundació. Aquesta informació la vaig consultar per primer cop els dies 4 i 10 d'abril de 2014. Més endavant, durant els anys 2016 i 2017, vaig tornar a consultar aquesta mateixa documentació per incloure-hi nous detalls, i completar les meves anotacions inicials.

de 30 i acabar ràpid i els altres juguen amb l'angústia [angoixa] de no poder acabar el partit” (FCBQ, 1997). De seguida es començaven a veure alguns dels que podrien ser els punts febles d'aquesta norma, la qual ja havia estat posada en pràctica com a prova pilot amb jugadors pre-minis la temporada 1996-97.

Una de les proclames del màxim responsable tècnic de la FCBQ en aquella època, en Josep Bordas, i que està inclosa en la memòria del torneig, apunta el següent: “No a la competició amb finalitat. Sí a la competició com formació / edat per aprendre” (FCBQ, 1997). Però quin significat tenia la “formació” per Bordas? Apareix clarament la idea d'augmentar el temps mínim de joc (del 25 al 33% del temps total), i disminuir el màxim (del 75 al 66%), pel que es refereix als aspectes vinculats a la norma d'alineació. Trobem fins i tot una taula comparativa de la prova pilot amb els jugadors pre-minis en la que apareixen dues columnes, en les que figura “jugador que juga molt” i “jugador que juga poc”.

D'acord al que es veu en el propòsit de Bordas, podem imaginar l'horitzó del que volia arribar a aconseguir: que els que acostumen a jugar més no juguessin tant (recordem la humilitat a la que es referiria el reglament italià), i els que acostumen a jugar menys, juguessin més. De fet, els mateixos entrenadors participants en el torneig del Collell van detectar la contradicció que existia entre l'augment del temps mínim de joc d'acord a la modificació de la norma d'alineació (que recordem implicava passar d'un mínim de 10 a 16 minuts per jugador i partit), i el que venia a promoure la norma dels 30 punts, que aleshores no havia agafat el nom de norma de “tancar marcador”. Segons J.C. i Ch.S.: “Existe una contradicción entre el espíritu de jugar el mayor número de jugadores posibles, y máximo tiempo, y por otra parte la eliminación del equipo cuando pierde de más de 30 puntos” (FCBQ, 1997, castellà en l'original). Hi havia, per tant, quelcom que grinyolava en la proposta de nou reglament i que els propis entrenadors dels equips convidats al torneig ja s'havien començat a ensumar.

Podem dir que la idea defensada per Bordas de formació com (més) participació assegurada a pista anava acompanyada de vigilar que no s'arribés a la humiliació del rival. Aquests dos aspectes són constitutius de l'esperit del minibàsquet d'ençà aleshores fins a dia d'avui. No obstant, deixant de jugar el partit (per la humiliació o pel motiu que fos), els jugadors veurien retallat el temps de joc del que podien disposar. Per tant, la posada en pràctica de la primera versió de l'adaptació catalana del *mercy rule* (que consistia en aturar el partit) no era coherent amb el propòsit de la norma d'alineació (promoure el màxim de participació dels jugadors). Els entrenadors participants ja havien detectat la incongruència entre uns i altres propòsits del mateix reglament.

Davant d'aquesta contradicció que generava controvèrsia, una entrenadora va acabar donant una idea que esdevindria element clau per tornar a formular la norma d'aturar el partit a la diferència de 30 punts. L'opinió d'aquesta entrenadora va servir per donar la forma definitiva a la norma. Segons A.C.: “Variar o modificar el punt que marca la suspensió del partit a l'arribar a una diferència més gran de 30 punts. Proposta: es podria tancar el resultat i continuar el partit, seguint comptabilitzant només les faltes” (FCBQ, 1997). Aquesta va ser la modificació que es va acabar imposant en el redactat final de la norma, el que s'aprovaria l'1 de juliol de 2001. Van haver-hi, però, altres propostes a més a més que la d'A.C. Com bé sabem, se'ls va demanar opinió als entrenadors, però també se'ls va demanar opinió als àrbitres.

Segons afirmaven dos dels àrbitres que van participar en un torneig, M.C.G. i D.M.: “Si un equip guanya de més de 30 punts trobem bé que es doni per acabat el partit, però podríem seguir-lo jugant amb els jugadors d'ambdós equips barrejats, a fi de fomentar el companyerisme [companyonia]” (FCBQ, 1997). Aquesta proposta es va desestimar, encara que lliga perfectament amb la visió anticompetitiva de l'esport infantil. De fet, considerem que està plenament amb sintonia amb els plantejaments genèrics dels jocs cooperatius segons Terry Orlick (2011). Un altre punt de vista que

paga la pena citar de manera íntegra, va ser el que va donar un altre entrenador, E.C.: “Aquest nou sistema de joc s'ha d'experimentar molt abans de prendre una decisió, ja que, si bé és un sistema bo per devaluar la competició, també és important tenir en compte la igualtat de nivells. Els equips que han disputat els partits al Collell han demostrat una fàcil adaptació, si bé la seva intenció era anar a guanyar. Aconseguir que un jugador entengui que ha de jugar un partit, no per guanyar sinó per divertir-se, no crec que sigui qüestió de reglament” (FCBQ, 1997).

Al nostre entendre, E.C. toca un aspecte molt rellevant, i és si la normativa és la via adient per aconseguir que el minibàsquet estigui més enfocat a que els nens es diverteixin, i que aleshores no que es centrin en aconseguir la victòria. Planteja clarament, al nostre entendre, si l'enfocament pedagògic i metodològic –i fins i tot ètic– de l'entrenament és una tasca a resoldre's dins dels reglament. La norma de “tancar acta” va ser d'aplicació en el reglament mini entre 2001 i 2006, i en el reglament Passarel·la a partir de 2001. El reglament Passarel·la, d'aplicació a les categories pre-infantil i infantil, també va tenir durant un temps aquella norma inicial dels 30 punts, només que després van quedar fixats en 50. Així mateix, un entrenador que va participar al torneig del Collell va suggerir pujar el llistó a 40 punts (D.A.), com en el cas que ja hem esmentat d'Andalusia (FAB, 2015a: 64), i una entrenadora, a 50 (E.R.).

A efectes pràctics, entenem que la norma de “tancar acta” pretén *minimitzar* l'abast d'una derrota que podria ser fins i tot més important en nombre de punts del que reconeix, de manera oficial, el marcador del partit. En aquest sentit estem d'acord amb aquesta opinió: “és un sistema bo per devaluar la competició” (FCBQ, 1997), que ja havíem vist en l'anterior cita d'E.C. I pel que fa als efectes psicològics, el que es fa és negar l'existència d'allò que ha succeït en un determinat tram del partit. És, sense embuts, mentir als jugadors sobre el que ha estat passant a la pista de joc (Valenciano, 2015a). Enlloc de reconèixer la realitat, s'endarrereix la necessària comprensió del que ha passat, es nega la possibilitat diàfana de reconèixer l'existència que Freud anomenà *la dura vida enemiga*.

Pensem que estem davant una situació crítica: s'endarrereix, i fins i tot es debilita, el desenvolupament d'un aspecte molt important de la maduració de la persona. Es tracta d'una idea que podem veure sintetitzada en la següent cita: “Los conceptos de autocontrol y autonomía coinciden con el fundamental principio de madurez y responsabilidad personal, integrados en el concepto de asunción de la realidad –propia (autoasunción) y ajena–” (Cagigal, 1979: 34). L'assumpció de realitat és crucial. És un aspecte clau en els raonament de Sigmund Freud i d'altres autors, com ara també John Dewey, que ens parla de com l'infant –i també l'adult– ha de confrontar-se a les conseqüències dels seus actes. I de nou valen el seu pes en or les paraules de l'autor espanyol: “La primera garantía de la libertad humana es la capacidad de asumir su realidad y su existencia” (Cagigal, 1979: 33).

A més a més, la norma de “tancar acta” pot derivar en mesures que els entrenadors prenguin per treure profit de la norma, i no precisament en la direcció en la qual estaven pensant els que van proposar-la. De fet, la possibilitat de “tancar acta” va suposar en la pràctica que alguns entrenadors de minibàsquet possessin en marxa una nova sèrie d'estratègies. Una de les que s'aplicaven era la de posar als millors jugadors de l'equip en els primers períodes del partit i, d'aquesta manera, “tancar acta” el més ràpidament possible. Després, com és lògic, el partit ja estava guanyat, i la resta del temps de joc es convertia, més que mai, en allò que als EUA s'ha vingut a anomenar “minuts de les escombraries” (*garbage time*)⁸⁰.

A l'NBA utilitzen aquest argot per referir-se a aquells minuts del partit, sovint al darrer quart, o fins i tot abans, en que el partit ja està resolt per 25 o 30 punts i no hi ha emoció per decidir quin serà el

⁸⁰ Curiosament, vaig escriure en moments diferents la idea de que els jugadors que entren al final d'un partit en el qual s'ha “tancat l'acta” són escombraries, i la reflexió pròpiament dels “minuts de les escombraries”. No obstant, la caracterització del rol d'aquests jugadors d'entrada tardana en el partit, quan s'ha “tancat acta”, en qualitat d'escombraries, resulta del tot pròpia d'acord a l'argot propi de l'NBA.

vencedor. És en aquest moment que els més suplents de tots surten a la pista a jugar, donant per fet els dos entrenadors que la victòria ja està decidida. També podem posar l'exemple de la Federació de Bàsquet de les Illes Balears, en una línia molt similar a la Federació Catalana:

“4.14. - Si durante un partido un equipo superase en el marcador al otro por una diferencia de 50 puntos, se cerrará el tanteo arrastrado, siendo el resultado final el que figuraba en esos momentos. El encuentro continuará, sin detener el reloj del partido, anotando las faltas y posibles incidentes. Los equipos solo podrán defender en su pista trasera.” (FBIB, 2014: 6)

En aquesta mateixa línia de pensament tenim encara una altra proposta, la que apareix dins la Federación Andaluza de Baloncesto:

“Si durante la disputa de un encuentro, un equipo supera en el marcador a su rival por una diferencia de 40 puntos, el partido se dará por finalizado, siendo el resultado el recogido en ese momento por el acta oficial. El encuentro se sigue disputando[,] pero con los minutos restantes sin parar el reloj salvo tiempos muertos registrados.

En el acta se seguirán registrando todas las incidencias salvo los puntos, y el equipo que ha superado esa diferencia no podrá realizar defensas presionantes a toda la pista en lo que queda del mismo, ni solicitar tiempos muertos.” (FAB, 2015a: 13)

En un altre document referit a les modificacions de la temporada 15-16, sobre aquesta modificació figura el següent:

“ARTÍCULO 8.8:

Si durante la disputa de un encuentro, un equipo supera en el marcador a su rival por una diferencia de 50 puntos, el partido...

SE MODIFICA: 40 puntos

SE AÑADE: El equipo que ha superado en el marcador a su rival por esa diferencia, no podrá solicitar tiempos muertos. (También se añade el artículo 18.2.9 para volver a reflejar en el apartado Tiempos Muertos lo aquí expuesto de una manera concreta)

JUSTIFICACIÓN: Evitar grandes diferencias y no alargar innecesariamente partidos más que decididos.” (FAB, 2015b: 2)

La justificació que esgrimeixen des de la Federació Andaluza confirma el que ja hem apuntat: per tal d'evitar la humiliació dels perdedors, es deixen de comptar els punts. Aquesta connotació de la norma es veu clarament en aquesta idea d'“evitar grans diferències”. És que les grans diferències de punts s'han d'evitar necessàriament? Només es pot comprendre aquest punt de vista de la noció de no humiliar als perdedors. Aquesta idea de la no humiliació encara s'entén millor subratllant allò que continua dient el text: “no allargar innecessàriament partits més que decidits”. Això ens fa demanar-nos: és que els partits “més que decidits”, sigui el que sigui el que es vulgui dir amb això, s'han d'escurçar?

Els partits tenen una durada reglamentària i tot el que sigui modificar la durada (excepte el cas que hi hagi pròrroga), esdevé una mesura contradictòria amb l'existència d'un temps reglamentari estàndard. Encara que la mateixa norma autoritzi aturar completament el joc (*mercy rule*) o bé deixar de comptar els punts, es tracta d'un element que en tots dos casos col·lisiona amb el principi bàsic dels bàsquet que hi ha un temps reglamentari establert. I, a més a més, això suposa que també fa entrar en col·lapse la concepció implícita del reglament de bàsquet segons la qual fins que no s'acaba el darrer segons, la darrera dècima del temps de joc, els equips poden aconseguir encistellar i, per tant, també la victòria.

No només els reglaments o els textos tècnics recullen aquest tipus de raonaments sobre la circumstància que es considera millor pels infants deixar de jugar un partit en el qual hi ha una àmplia diferència. El periodista Jordi Basté ho expressa en aquests termes:

“El preu de guanyar mai és car i això implica aprendre a guanyar i perdre. A perdre perquè l'autocrítica és obligatòria, no només necessària. I a guanyar perquè hi ha victòries que haurien de prohibir-se sobretot a l'esport escolar. Hi ha països europeus que prohibeixen segons quins marcadors insultants. S'atura el partit i es d[ó]na per acabat. La humiliació és una derrota també per a qui guanya, per molt ampla que sigui la victòria. Només cal recordar com anomenem, col·loquialment, una ampla victòria: «pallissa». Una pallissa mai té elements positius. Ni un.” (Basté, 2015: 14)

Basté mostra desconeixement al referir-se a d'altres països europeus quan, de fet, tenim mostres de tot això en els nostres reglaments esportius, no tan sols en el bàsquet i minibàsquet amb la norma de “tancar marcador”, sinó també en algunes competicions de futbol organitzades pels Consells Esportius. En el cas concret del Consell Esportiu del Bages en la dècada dels 2000⁸¹, a les competicions de futbol s'apuntava com a resultat final en el resum de la jornada disputada una diferència de màxim 5 gols. Això vol dir, a efectes pràctics, que un partit de futbol que acabés 15-1, posem el cas, passaria a nivell de classificació i resultats de la jornada com un 6-1. En aquests casos sempre es mantenia el dígit golejador de l'equip perdedor, i es rebaixava el de l'equip guanyador fins arribar a la diferència màxima de 5 gols més respecte els que havia aconseguit l'equip perdedor.

També convé apuntar un altre aspecte dels comentaris de Jordi Basté: la seva descripció de la realitat que experimenta l'infant com una “pallissa” limita qualsevol altre aproximació al resultat del partit que es pugui imaginar. Enfront del que ell diu una “pallissa”, o el que altres anomenarien una “humiliació”, hi ha una mena de reverència moralista la qual desactiva, en molts casos, qualsevol tipus de debat al respecte. Com és inevitablement una “pallissa” i és “humiliant” pels infants, aleshores millor que els infants s'estalviïn aquell mal tràngol. Doncs qui estaria a favor de que un infant passés per aquesta situació?

Paga la pena dir que la norma de “tancar acta” o “tancar marcador”, així com aquesta pràctica en les classificacions del Consell Esportiu del Bages, no són les úniques propostes en les quals es perfila una modificació del marcador que es registra, es a dir, una modificació dels punts/gols. Hi ha altres mesures, com ara les del Juga Verd Play, en el qual s'atorga punts als equips sense atendre al marcador, i que podem ser fins a 7 sobre 10 en les competicions de bàsquet o minibàsquet. Concretament, aquests 7 punts sobre 10 es calculen gràcies a les puntuacions dels adults per assumpte classificats sota les etiquetes de comportament, esportivitat i/o valors. Segons Salvador Valls, President del Consell Esportiu del Baix Llobregat:

“[El sistema de puntuació del Juga Verd Play] ha ajudat a que en un partit, amb una diferència tècnica considerable no es generi desídia per part de l'equip inferior ja que el bon comportament són punts que tothom et pot donar i que poden anar sumant a la classificació final. Així com aquells equips que volen fer-ne mofa de la seva diferència tècnica, poden perdre els punts que guanyen amb el resultat final.” (a FCBKids, 2015)

Tant en el cas primer de la norma de l'alineació, la norma de “tancar acta”, o bé fins i tot el darrer cas que hem esmentat, el del Juga Verd Play, apareix un estigma propi del que vam veure que passava en les primeres dècades del desenvolupament del bàsquet femení als EUA. Concretament ens referim a la idea de reduir o recloure el gruix de la competició: “The important point is that these organizations inherited the suspicion of varsity-style athletics from Sargent, Berenson, and others in physical education. They promoted instead an intramural, recreational approach to women's sport” (Suggs, 2005: 24). En tots tres casos, tant pel que fa a les dues normes del minibàsquet com a la proposta de sistema de puntuació del Juga Verd Play, la conclusió és que el procés que reflecteix el marcador final de partit queda amagat darrere diferents manipulacions. La competició i el resultat real de partit no

⁸¹ Ho vaig arribar a conèixer gràcies a l'entrevista professional que vaig mantindre amb l'aleshores Director Tècnic del Consell Esportiu del Bages.

poden aparèixer en tota la seva dimensió, sinó que rebaixades de diferents maneres.

En el cas de la norma de “tancar marcador” es deixa de reflectir en l'acta del partit les cistelles que s'aconsegueixen després de que es tanqui el marcador. En el cas del Juga Verd Play, els gols/punts passen a ser un petit botí de tota la puntuació que cada equip pot arreplegar, i que ja no depèn d'ells mateixos, sinó de la mirada dels adults que envolten l'activitat. Enlloc de que els jugadors i els entrenadors puguin construir el seu propi producte en la pista de joc, en el Juga Verd Play són aquells que envolten la pròpia activitat competitiva els que acaben definint de quin costat es decanta el resultat final del partit. Això suposa una pràctica molt invasiva i que mostra molt poca cura envers els infants (Valenciano, 2016c).

Anem a veure a continuació una modalitat “evolucionada” de la norma de “tancar marcador”, i que la FCBQ va posar en marxa com a substitució d'aquesta norma en categoria de minibàsquet.

12.4.3.2 Norma de posar en marcador 0-0 al començament de cada període (pròpia del reglament FCBQ 2006)

La norma de “tancar l'acta” o “tancar marcador” va aplicar-se a Catalunya, pel que fa al minibàsquet federat, durant el curt període històric de 2001 a 2006. Mentre es produïen canvis en el propi reglament de minibàsquet com aquesta desaparició de la norma que acabem d'esmentar, en el reglament Passarel·la es seguirà aplicant després de 2006. Per la seva banda, a partir de 2006 el nou reglament mini anunciava una nova norma d'alineació, amb més períodes de joc i més curts cadascun d'ells. A més a més d'això, s'afegia una novetat més enllà del procés de creixent fraccionament del temps de joc, quelcom que ja hem vist que ha succeït. Parlo concretament de que cada període dels 8 que s'havien de disputar començaria amb un marcador 0-0:

“Els vuit períodes s'iniciaran amb el marcador zero a zero. El resultat final del partit serà la suma dels vuit parcials. Es pot donar el cas que al final del partit l'equip que hagi guanyat menys períodes sigui el guanyador en el resultat final del partit. Es busca la motivació de poder guanyar un període, i que tots els períodes tinguin incidència en el resultat final del partit.” (FCBQ, 2011a: 8)

En els mesos previs al Congrés Internacional de Minibàsquet que es va celebrar a Manresa l'any 2006, a la seu de la FCBQ a Barcelona es van organitzar una sèrie de reunions per fer els preparatius del Congrés. Pel fet d'assistir a algunes d'aquestes reunions, sabem que un dels temes que es van debatre de manera animada va ser: era oportú introduir la mesura del marcador 0-0 a cada període? Amb el referent dels sets de tennis o de voleibol a l'horitzó, de seguida es va plantejar com es podia establir un sistema de puntuació que valoraria quin equip guanyava, durant un partit, més sets o parcials de joc. Per tant, es va plantejar la possibilitat de donar valor a cadascun dels vuit períodes de joc.

Segons aquesta idea, el que resultava important no era tant si hi havia una gran diferència de punts en un període, sinó si un equip podia ser regular durant el partit i guanyar un major nombre de períodes que l'equip rival. Això estava connectat, ni que fos implícitament, amb el fet ja esmentat d'algunes de les estratègies que van posar en pràctica els entrenadors quan van veure que, amb la norma de “tancar marcador” vigent, podien guanyar els partits per la via ràpida posant als jugadors més hàbils, tots junts, als primers períodes de partit. La norma es plantejava per corregir segons quines imperfeccions percebudes del reglament.

Per un cantó, doncs, hi havia aquesta idea de fer que fos rellevant, important, cada període de partit. Entre les possibilitats que es van plantejar en aquelles reunions es va dir: que cada període guanyat doni un punt a l'equip que el guanya, i l'equip que aconsegueixi guanyar més períodes d'un partit de minibàsquet serà l'equip guanyador. Enfront aquesta possibilitat, un dels comentaris va ser que un partit de bàsquet el resultat del qual acaba sent 6-2, posem el cas, no és un resultat gaire llamíner, no

convidava a dir “quina passada de marcador, quants punts que han fet!”, posem el cas. Sembla més aviat un resultat de futbol, o bé de tennis o pàdel.

Enfront aquesta qüestió sobre el fet que un 6-2 o un 5-3 no feia l'aspecte d'un resultat de bàsquet, ni tan sols de minibàsquet, es va comentar una altra idea: es podria donar 20 punts a cada equip per període guanyat i així, en el recompte final, el que acabaria sortint seria un 120-40 o bé un 100-60, per posar dos exemples. En qualsevol de les dues possibilitats (o bé un punt per període guanyat, o bé 20 o els punts que fossin), restava la incògnita de com resoldre els períodes que havien acabat en empat. Aquestes consideracions i inquietuds no és l'única vegada que s'han plantejat. De fet, tenim referències a preocupacions molt en aquesta mateixa línia:

“con respecto a la modificación del sistema de victorias, estas diferencias entre entrenadores y expertos puede ser debido al desconocimiento general que tienen los entrenadores sobre otros sistemas de victorias. En este sentido, los expertos consideran que podría ser interesante asignar puntos por ganar períodos de juego, de manera que al final del partido se pudieran asignar puntos al ganador y al perdedor si éste ha conseguido ganar algún período de juego. Por ejemplo, el equipo vencedor del partido conseguiría x puntos por la victoria y el perdedor conseguiría x puntos por cada período en el que hubiese vencido (Cárdenas, Piñar y Baquero, 2001).” (Ortega, Piñar, Salado, Palau i Gómez, 2012: 147)

Tornem, no obstant, a les discussions en l'avantsala del Congrés de Minibàsquet de Manresa de 2006. Després d'aquestes discussions sobre què seria més adient, la solució que es va prendre va ser senzillament posar el marcador a zero al començament de cada període de joc. Malgrat aquesta decisió, al final de l'encontre i com en qualsevol altre partit es faria servir allò que és ben conegut en el món del bàsquet: arrossegar el tempteig. Això vol dir que els punts s'acabarien sumant al final del partit, i es resoldria l'interrogant de quin equip seria el guanyador un cop fet el càlcul.

Tenint en compte la idea inicial de voler donar-li valor a cadascun dels períodes, al final es va optar per la solució de posar el marcador 0-0 (tapant així el que havia succeït amb anterioritat en el partit). Per tant, el que plantejava la normativa era posar als jugadors davant la circumstància de jugar aliens al marcador final, que durant el partit no quedava reflectit ni en el marcador electrònic, ni tampoc en l'acta. Al marcador electrònic no es veuria el resultat final; a l'acta, només després dels càlculs pertinents.

Al nostre entendre, aquesta proposta finalment va quedar a mig camí del que volia ser. Es volia promoure que cada període fos rellevant i, per tant, que se li pogués assignar un valor determinat en la victòria. Guanyar determinat nombre de períodes, encara que fos per poc marge, podia decantar la victòria. En canvi, el que es va acabar fent és “maquillar” el resultat, encara que potser aquesta era una intenció entre aquells i aquelles que van redactar el reglament. Per tant, davant d'aquest debat previ a l'aprovació del reglament de 2006, no trobem que es compleixi realment el que la pròpia norma anuncia: “Es busca la motivació de poder guanyar un període, i que tots els períodes tinguin incidència en el resultat final del partit” (FCBQ, 2011a: 8). Tot i expressar-se en aquest termes, el reglament no aconsegueix amb aquest propòsit. El reglament diu una cosa i en la pràctica no es compleix allò que s'anuncia.

Quina seria la motivació pròpia de guanyar un període? Al nostre entendre, guanyar-lo i que aquest fet tingui associat un valor, és a dir, una conseqüència en el marcador final. Amb la norma del 0-0, però, podem dir que has guanyat un, dos o tres períodes de partit, fins i tot més, però això no voldrà dir res sobre la victòria. Si en un dels períodes, posem el cas, o potser en dos, l'equip ha perdut d'una diferència de 10, 15 o 20 punts, per molt que en un període hagi guanyat de dos, en un altre de tres i en un altre de quatre, no es podrà certificar la victòria. Un equip podrà fins i tot guanyar més períodes que el rival i no obstant això, perdre en el resultat final de partit. Com de fet passa de manera ordinària en els partits de minibàsquet, on tot sovint un o dos mal períodes d'un dels dos equip acaben per

decantar de manera determinant el resultat final, si els altres períodes han estat relativament igualats.

En el redactat s'emfatitza això de “que tots els períodes tinguin incidència en el resultat final del partit” (FCBQ, 2011a: 8). La pregunta a fer-nos seria: és que no té sempre incidència cada període en el resultat final, fins i tot abans de la norma del 0-0? Tota jugada té rellevància en el resultat final, i per tant es tracta, aleshores, d'una afirmació gratuïta. Abans de la norma del 0-0 cada període era rellevant en el resultat final, i ho continua sent amb el cas de que es posi el marcador 0-0 cada nou període. El que canvia, en tot cas, és que els jugadors van perduts respecte quin és el resultat global del partit, se'ls amaga la realitat de joc. Per tant, l'efecte primordial de posar el marcador 0-0 en cada període no és que cada període tingui importància en el resultat final, sinó més aviat que *el resultat final no tingui importància –cap reconeixement ni consciència clara– mentre es disputa el partit*.

Podem encara incórrer en assenyalar un altre problema més, aquest de caire epistemològic, a nivell de la gestió del resultat. Podem donar la impressió als nens que és una fita en ella mateixa guanyar un període de joc. Poc sentit té posar l'accent en guanyar un període si abans han perdut tots. És clar que a nivell pedagògic l'entrenador pot decidir comentar als jugadors que, arribats a aquella situació d'anar perdent de certa diferència, poden posar-se la fita d'acabar el partit guanyant el vuitè i darrer període, tot i que quedi força lluny la possibilitat de remuntar el resultat i aconseguir la victòria. Però en qualsevol cas és una possibilitat a l'abast de l'entrenador, i quelcom que no ve prefixat per la idea d'un marcador 0-0: és la decisió pedagògica de l'entrenador.

Tota aquesta posada en escena del 0-0 inicial a cada període de seguida va generar que els propis equips, de vegades amb el delegat d'equip a la banqueta, o d'altres vegades els pares i mares a la graderia, anaven apuntant els punts per poder saber en quina situació de marcador estaven a mesura que avançava el partit. Si bé és cert que en partits molt desigualats queda gairebé sempre l'evidència de que un equip porta moltes més cistelles que el rival, en els partits que estan més igualats, més renyits, resulta complicat en determinants moments de partit saber si l'equip està jugant per empatar el partit, per guanyar de 3 punts o per posar-se a distància dues cistelles⁸².

El cert és que la idea d'amagar el marcador no és nova, i no podem dir que sigui quelcom original del reglament de 2006. En tot cas, és cert que s'ha vestit en base a uns criteris com ara el de la “motivació”, o bé la “incidència de cada període” en el resultat final. Són, com hem analitzat, justificacions molt febles de la proposta. De fet, volem subratllar que trobem contradictori que, mentre s'ensenya el marcador d'aquell període, coincideix amb el fet que s'amaga el marcador total de joc i, per tant, s'amaga als jugadors, als entrenadors i també al públic (i per què no, també als àrbitres) la situació real del partit. Podem saber el temps que resta de joc i el resultat parcial d'aquell període, però no el resultat global del partit.

Com abans hem explicat, sobrevolava la idea d'adoptar un format o sistema de puntuació similar al tennis o al voleibol. Aquesta idea va ser descartada després d'algunes reunions, però no es va resoldre més enllà de decidir mantenir la suma de punts al final del partit, mentre es deixava de mostrar el resultat acumulat dels períodes. Es va descartar, i entenem que en fer-ho, també es va abandonar la idea inicial de poder fer que els períodes del partit tots fossin els més determinants possible. Cada període guanyat atorgava uns quants punts: el que es plantejava era que l'entrenador busqués fer els períodes el més equilibrats possibles per tal de buscar guanyar cada període, i no dedicar-se a guanyar dos o tres períodes de 10 o 20 punts, i posar els jugadors menys hàbils a la resta de períodes.

Així, de voler-se semblar el minibàsquet al voleibol o el tennis, vàrem passar a fer una altra mesura

⁸² En els partits de bàsquet és important comptar amb una diferència a favor de 4 o més punts, ja que es reconeix que en aquesta circumstància caldrien dues cistelles per donar-li la volta al marcador. Encara que 4 punts es podrien eixugar amb una acció de triple convertit amb falta i tir lliure addicional, es que es coneix com “3+1”. Estratègicament és important saber la diferència de punts, sigui a favor o bé en contra.

per amagar el resultat del partit, en una maniobra anàloga al moment de “tancar marcador”. Ara bé, amb la diferència que el marcador inicial 0-0 a cada període “amaga” el resultat des de bon començament i, per tant, sense esperar a que la diferència sigui de 30, 40 o 50 punts. Amb el reglament de 2006, el marcador serà un element a l'ombra, amagat, des de bon començament de partit. O potser haurem de dir, per ser del tot curiosos, que només durant el primer període –encara que també en les pròrrogues– el marcador ens indica l'evolució al partit, doncs primer període i pròrrogues són els únics moments del partit en que existeix una correspondència exacta entre el marcador global de partit i el marcador del període. Tant en el primer període com al començament dels temps extres, el marcador comença amb empat.

El partit, doncs, es jugaria a nivell oficial sense donar-li cap mena d'atenció –gairebé només al final, quan ja s'ha acabat– a la suma total de punts. Es faria durant el partit el recompte final de cada període, però res més. No seria un recompte públic, sinó que caldria dedicar-se a sumar cada resultat de període per acumular el resultat. Es dona el cas que al final del partit s'haurà d'esperar uns instants per esbrinar quin equip ha guanyat. I enlloc de veure l'esclat de joia d'un equip en acabar-se el temps de joc i reconèixer que ha guanyat gràcies al resultat que reflecteix el marcador electrònic, el que apareix és una espera del tipus combat de boxa. En la boxa, a no ser que es doni una victòria per KO, no s'estableix el guanyador fins que els jutges compten els punts del combat i declaren el guanyador. Per tant en el minibàsquet, com en la boxa, el resultat oficial es coneix després d'una espera. El resultat final de partit haurà estat degudament amagat als infants i a la resta de persones presents, i al final s'exposa al domini públic.

Tant artificial resulta aquesta mesura respecte la pròpia naturalesa emocionant de l'esport que podem aportar encara un altre exemple més de com d'inconsistent és aquesta norma de posar 0-0 el marcador cada període de joc. Es dona el cas que dos equips acaben el partit de categoria pre-mini, i marxen als vestidors a fer la dutxa. L'entrenador els diu que un cop surtin del vestidor, ja els dirà el resultat. Quan els jugadors ja estan despullats i fins i tot alguns sota el raig d'aigua de la dutxa, es comprova que hi ha empat al final del temps oficial del joc. En aquesta situació, s'ha de jugar la pròrroga.

Estretament lligat al fet d'amagar el marcador hi ha la concepció que donem els adults a la competició. En línies generals, els autors que escriuen sobre esport infantil estan d'acord que se li ha de donar poca o cap importància a la competició atlètica en aquestes edats (Orlick, 1976, 2002, 2011; Bendicho, 2010). Ara bé, apareixen veus que miren de donar rellevància a la competició en l'infància (Torres i Hager, 2008, 2013; Valenciano, 2012; 2016b), davant la generalitzada impugnació de la mateixa. Més endavant farem una reflexió més detallada sobre el paper de la competició al minibàsquet, seguint el fil del que ens diuen els diferents reglaments i de les reflexions filosòfiques que ens sembla oportú presentar.

12.4.4 Evolució de la figura arbitral

12.4.4.1 Aspectes generals

La figura de l'àrbitre esportiu ha estat associada, tradicionalment, amb la figura del jutge. El jutge com a garant de la llei en els conflictes entre particulars té, aleshores, una figura anàloga en els esports. La funció, tant del jutge com de l'àrbitre esportiu, és la d'actuar com tercer imparcial entre dues parts, els interessos dels quals estan bé en litigi, bé en joc. Aquesta semblança inicial jutge-àrbitre esportiu, així com la seva funció comuna de tercer imparcial, configuren els aspectes fonamentals d'aquesta figura arbitral. De fet, hi ha disciplines esportives en les quals l'àrbitre encara es diu “jutge”, com ara la boxa o les disciplines artístiques (natació sincronitzada, salts de natació, etc.), així com també a les arts marcials o al tennis. Mentre en aquests esports encara es manté la denominació de jutge, en altres esports –sobretot haurem de dir que a l'esport infantil i juvenil– ens trobem com les denominacions han anat canviant en les darreres dècades.

Comentarem amb detall alguns d'aquests casos de canvi de nom, que al nostre entendre funcionen com un tret característic del temps que corren. En anglès tenen una expressió que resumeix aquesta darrera idea: *sign of the times*. El tret característic de la transformació de la figura arbitral en l'esport infantil i juvenil, especialment en l'àmbit pròpiament de l'esport educatiu, esdevé fruit del pas d'una autoritat ferma i inequívoca, cap a un model d'autoritat suavitzada. A continuació anem a descriure el to general d'aquests canvis de denominació i funcions, que tenen trets en comú. L'evolució de la figura arbitral troba el seu camí en els darrers anys en una tendència cap a “suavitzar” aquesta figura, un fenomen que anteriorment ja havíem caracteritzat com arbitratge *light* (Valenciano, 2016a). Seguint la terminologia de Crum (2005) que ja hem analitzat a les acaballes del Capítol 1 de la tesi, és a partir d'una variable “extra-esportiva”, en aquest cas l'empatia, que es fixa l'horitzó de la manera de funcionar a nivell tècnic:

“La empatía, entonces, surge por la necesidad de trasladar la evolución de la sociedad contemporánea y del deporte a la tarea arbitral. Está claro que la empatía no representa nada nuevo per se, lo que resulta realmente novedoso, a mi modo de ver, es dotar de visibilidad un valor intangible del arbitraje del baloncesto denostado durante muchos años en beneficio del ya mencionado ‘poder duro’ y más aún, incorporarlo, con toda normalidad, al quehacer habitual del estamento arbitral.” (San Eugenio Vela, 2010: 13)

San Eugenio Vela apunta a la incorporació de l'empatia en el repertori d'habilitats de l'àrbitre de bàsquet enfront el que ell anomena “poder duro”. Es tracta d'una mostra clara d'aquesta tendència a “suavitzar” els trets propis, característics de l'àrbitre, tot i que en aquest cas es vesteix amb la idea de que és un posar-se al dia dels temps que avui corren. A més a més de l'empatia, es parla de la idea de que l'àrbitre ha de persuadir enlloc de la idea clàssica, tradicional de fer complir el reglament:

“Finalmente, la persuasión resulta, de algún modo, de la suma de las variables «poder blando» y empatía. Por persuadir se entiende, según el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española (vigésima segunda edición) «inducir, mover, obligar a alguien con razones a creer o hacer algo». En este sentido, la persuasión surge, de forma innata, de la inducción, de la gestión de intangibles vinculados a la tarea arbitral. En efecto, el «arbitraje invisible» no vinculado a la administración estricta de lo que se desprende del reglamento de juego, o dicho de otro modo, la administración del factor psicológico, humano y/o emocional, representa la nueva «sugestión del arbitraje deportivo», la esencia del denominado ‘saber estar’ en un terreno de juego.” (San Eugenio Vela, 2010: 15)

Veiem que l'autor suggereix que l'àrbitre ha de mostrar una cara més amable, persuasiva. Es tractaria de fer complir el reglament, fent-ho des d'un lloc més amable del que es considera que ocupaven els àrbitres temps enrere. El problema, en aquest cas com en d'altres quan parlem de l'autoritat dels pares enfront els fills o dels mestres davant els alumnes, és que quan l'autoritat no ve marcada d'una manera clara, es planteja una relació confusa, i no queda gens clars ni l'ordre ni els límits. Aquest fenomen el podem veure en altres contextos, com he comentat abans, també tindrà el seu revers o contrapartida en l'evolució de la figura arbitral en l'esport educatiu. De fet, trobarem nombrosos exemples a l'àmbit familiar, a l'escolar, a l'esportiu, així com també en d'altres, que ens ajudaran a il·lustrar aquest procés de transformació del rol d'àrbitre.

Avui vivim uns temps en els quals les pedagogies van cap a una atmosfera *chill-out* a les classes (Royo, 2016), canvis que tenen a veure amb aquest fenomen de la “suavització” de la figura arbitral. D'altres autors han referit, a la seva pròpia manera, a un fenomen com aquest com “evaporació del pare” (Recalcati, 2014). També podem veure, així mateix, els rastres del neoliberalisme: “entiendo que el padre también es una figura simbólica, al igual que el maestro, el médico o el abogado, que ha sido destituida por el régimen de circulación neoliberal, volviéndola absolutamente inconsistente y efímera” (Alemán, 2019: 171).

Per afegir una referència més a aquest procés de debilitament de l'autoritat: “los enseñantes no se han

vuelto súbitamente mediocres, los padres no han olvidado masivamente su responsabilidad. Simplemente, se les ha confiado una misión imposible, impensable. La sociedad les ha opedido que eduquen pero dejando libre al niño, virgen de toda traza de autoridad, liberado de todo peso de una cultura anterior a su individualidad. Por supuesto, queremos educar a los jóvenes en el respeto, en la tolerancia, en la ciudadanía... pero creemos que eso no requiere transmitir” (Bellamy, 2018: 20). Per tant, aquest debilitament de la figura simbòlica de l'àrbitre està contextualitzada, en un marc social més ampli, en el declivi d'aquestes figures simbòliques d'autoritat. Dins d'aquest procés cultural i social, el neoliberalisme esborra la petjada de la figura simbòlica clara i inequívoca i, en la mesura que això passa, desapareixen els referents als quals subjectar-nos. Esborra, tanmateix, la figura del millor o del guanyador.

Un article de Joaquín Dosil (2003) és una altra mostra, al costat de San Eugenio Vela (2010), sobre aquesta transformació del rol d'àrbitre. Dosil escriu en aquest cas de l'àmbit de la psicologia de l'esport, i posa l'èmfasi en la vessant educativa de l'àrbitre: “El árbitro, al fin y al cabo, debe velar por que la competición transcurra sin ningún problema, lo que permite que los participantes se enriquezcan de ella. Cuando ocurre lo contrario, cuando se altera la norma⁸³, cuando el árbitro se deja notar, cuando no es capaz de «controlarla»... es cuando el deporte puede dejar de ser educativo o, lo que es peor, transmitir aprendizajes inadecuados” (Dosil, 2003: 136). Aquest autor ens mostra la seva visió de la vessant educativa de l'àrbitre, centrada en gran mesura en la seva capacitat de control, de manipulació.

Al començament del seu article sobre com els àrbitres modifiquen l'aplicació del reglament durant el transcurs dels partits de beisbol infantil i juvenil, Torres ens diu com es dona el cas als EUA: “Taking advantage of its relative elasticity, he admits to fundamentally altering the strike zone in youth baseball to protect young players on losing teams from disagreeable experiences”⁸⁴ (2010). I afegix: “The intention seems noble and appropriate for this level of baseball”⁸⁵ (2010). Veiem en aquest cas que hi ha una voluntat de caire pedagògic per part de l'àrbitre que, tot i no canviar el seu nom i seguir actuant com “àrbitre”, sí que canviarà la manera d'aplicar el reglament segons el desenvolupament del partit.

Un fet cabdal que convé remarcar és que “Berger approves this approach, stating that youth baseball umpires tend to adapt their role to «become an instructor as much a neutral arbiter.» In other words, Berger believes that this approach originates in and pursues defensible pedagogical goals. It embodies a model of organized youth sport centered on education”⁸⁶ (Torres, 2010). Aquest punt resulta de vital importància en l'anàlisi de l'evolució de la figura arbitral ja que, encara que amb diferents noms, en la majoria de casos que veurem a continuació apareixerà clarament aquesta missió educadora, més que no pas de jutge, de l'àrbitre. Aquest és un tret que considerem simptomàtic de la proposta de

⁸³ Aquesta expressió ens resulta confusa: “Cuando ocurre lo contrario, cuando se altera la norma” remet almenys a dos significats diferents. Per una banda, es pot referir a la norma reglamentària, i aleshores queda poc clar què vol dir això d’“alterar”: són els jugadors els que les alteren amb les seves infraccions del reglament? Són els àrbitres que a títol personal apliquen el reglament de manera esbiaixada, “alterándolo”? En qualsevol cas, els jugadors acaben per “cumplir”, o bé “infringir” les normes, més que no pas “alterarlas”.

Per una altra banda, podria entendre's que “la norma” es refereix al fet de que l'àrbitre no es deixi notar en el partit. No obstant, aquest argument és poc aclaridor, doncs l'àrbitre es nota més en funció de com de nombroses són les infraccions comeses pels jugadors i, per tant, augmenten tant les interrupcions en el joc com les sancions a administrar. Aquesta segona interpretació és per la que jo em decanto, a falta de més elements per poder clarificar allò que Dosil volia dir-nos.

⁸⁴ “Fent ús de la seva relativa elasticitat, [l'àrbitre] admet alterar fonamentalment la zona de strike en el beisbol en edat escolar per protegir els jugador joves dels equips que van perdent de les experiències desagradables” (traducció pròpia).

⁸⁵ “La intenció sembla noble i apropiada per aquest nivell de beisbol” (traducció pròpia).

⁸⁶ “Berger aprova aquest enfocament, raonant que els àrbitres de beisbol infantil tendeixen a adaptar el seu rol per tal d'«esdevenir un instructor al mateix temps que un àrbitre neutral». En altres paraules, Berger creu que aquest enfocament s'origina en, i persegueix, fites pedagògiques defensables. Aquest enfocament dona cos a un model de l'esport en edat escolar centrat en l'educació” (traducció pròpia).

l'esport educatiu. Un àrbitre o jutge que, en alguns casos, ja no es diu ni àrbitre ni jutge, i que assumeix unes atribucions diferents a les que tenia en un origen. Es transforma tant la denominació de la figura, com també les seves funcions.

Encara que aparentment recomanables, els canvis de la figura arbitral analitzats per Torres no poden quedar fora d'una rigorosa reflexió. Ell ens adverteix de seguida que aquest enfocament mereix una avaluació curosa respecte alguns dels seus aspectes:

1. Canvia dràsticament el paper assignat als àrbitres en aquestes edats.
2. Té implicacions en com els atletes entenen i valoren la competició, es perceben a ells mateixos, i es preparen pel següent nivell de joc.
3. Mesures anàlogues d'arbitratge poden ser concebudes per a d'altres esports. Per exemple, l'autor ens parla del cas de l'equip de futbol que va perdre d'una pila de gols i que l'àrbitre no els assenyala un fora de joc que cometien, afavorint que puguin marcar (Torres, 2010).

Aquestes consideracions paga la pena tenir-les en compte, i no passar-les per alt. Es tracta de prendre-li la mida a allò que al nostre entendre implica un canvi dràstic en la figura arbitral, amb conseqüències en diferents aspectes de la competició esportiva, tal com molt bé assenyala Torres.

Pel que fa al primer punt mencionat per Torres, ens trobem que les atribucions que se li donen als àrbitres de l'esport educatiu estan modificades respecte el paper tradicional de l'àrbitre com garant imparcial de la llei. En l'evolució de la figura de l'àrbitre en el minibàsquet, encara que certament més enllà també, podem veure com aquests trets propis d'educador s'ha anat fixant en el discurs que rodeja l'esport infantil, i que obliga a una orientació educativa que, com bé apuntava Crum, té a veure amb la “variable extra-esportiva” (Crum, 2005). De fet, del que ens parla Torres (2010) és d'un model d'àrbitre esportiu que està força estès, i que té per característica posar-se del costat del bàndol que va perdre per mirar de compensar la diferència que hi ha al marcador.

L'àrbitre de bàsquet ha de ser empàtic en aquests nous temps, segons San Eugenio Vela (2010). Ara bé, això pot comportar no poques dificultats, algunes de les quals les apuntava Torres, i ara mirarem de contestar allò que ell plantejà:

- *Com entenen i valoren la competició els atletes?* Quan l'àrbitre esdevé més educador que jutge, les qüestions referents a la precisió i la fiabilitat en la presa de decisions de l'àrbitre donen pas a una major importància de la “variable extra-esportiva” (Crum, 2005), és a dir, a valorar pel damunt de la resta d'aspectes que l'àrbitre corregeixi alguns comportaments dels jugadors que no tenen relació directa amb el reglament. La qüestió moral es posa per davant de les qüestions pròpiament tècniques, per tant el virtuosisme tècnic té relativa importància. Cal aprendre, primer de tot, altres aspectes. Aquest és un gir el qual ja havíem copsat en el redactat tant dels reglaments com de materials tècnics per la formació dels entrenadors.
- *Com es perceben a ells mateixos?* El cert és que podem dir que els jugadors ja no tenen enfront un tercer, la figura d'un tercer imparcial. L'àrbitre que s'està perfilant es “simetrítza” amb els jugadors, perd aquells aspectes (jerarquia, claredat) que el diferenciava dels jugadors. Veiem com passa de ser un rol clarament asimètric –jutge– a un rol cada cop més simètric amb els jugadors. El garant de la llei s'ha de situar fora de la situació de joc per poder esdevenir imparcial. Ara, en canvi, tenim una figura tipus “assessor” el qual els pot donar consells de com evitar cometre segons quines infraccions del reglament, i que enlloc de sancionar-los ja en el primer incompliment de la normativa, els adverteix una o més vegades abans d'aplicar la més lleu de les sancions. L'absència d'una figura clara i inequívoca d'un tercer imparcial, i mitjancer equànime entre dues parts, suposa una clara mancança a nivell d'ordre i estructura de la pràctica esportiva. Considerem que la situació esportiva necessita de l'àrbitre o jutge per poder-se desenvolupar correctament, tal com també ho refereixen altres autors (Isidori, Müller i Kaya, 2012). El lloc del tercer que pot ocupar l'àrbitre ens remet al tercer per antonomàsia: aquesta figura és el Pare que és portador de la Llei. En la literatura psicoanalítica, el vincle simbiòtic de mare i fill, o de mare i filla, necessàriament s'ha de veure alterat per continuar

amb un desenvolupament emocional saludable. L'aparició de l'autoritat paterna permet aquesta separació, ja que el Pare és, a banda del portador de la Llei, qui fa entrar la cultura dins la família⁸⁷.

- *Com es preparen els jugadors pel següent nivell de joc?* Un àrbitre que no sanciona cada infracció, per petita o insignificant que pugui semblar, és un àrbitre que menteix als jugadors i els situa en un context on l'aplicació del reglament no és rigorosa, sinó discrecional. Es fa necessari un ordre que substitueixi l'ordre legal, reglamentari que falta en aquests casos. No obstant, la falta d'aquest ordre legal (reglamentari) dona pas a un ordre inconnex –un ordre *desordenat*– de decisions que són preses en la línia de les “bones intencions” més que no pas del rigor. En aquests sentit es fa cada cop més difícil aconseguir uns nivells alts d'expertesa en el joc, és a dir, de virtuosisme tècnic, ja que no es sancionen totes i cadascuna de les infraccions comeses, sinó cada cop de manera menys congruent. En un entorn poc clar, les normes borroses no proporcionen un entorn segur on desenvolupar la creativitat.

Pel que fa al tercer punt que refereix Torres, és a dir, sobre la possibilitat de traslladar aquest mateix marc de l'arbitratge del beisbol a d'altres esports, no podem estar més d'acord amb ell que es tracta d'una pràctica que s'està estenent (Valenciano, 2016a). L'aparició de diferents denominacions com ara Tutor de Joc, dinamitzador de joc o Miniàrbitre indiquen com aquesta vinculació entre la figura de l'àrbitre i unes atribucions pretesament educatives és cada cop un fenomen més notori, més inequívoc. Així mateix, cal fer notar que en tots aquests moviments trobem un ressò del que seria la idea de que l'àrbitre, cosa que també es podrà dir de l'adult en general, deixi de ser “punitiu” amb els infants, deixi de dedicar-se a “sancionar”, i esdevingui un altre tipus de figura, amb altres funcions. Per exemple:

“Como árbitros en estas categorías más que ‘sancionar’, lo que hacemos es ‘señalar’ infracciones. Y esta señalización debe ir por lo general acompañada de breves explicaciones, en ocasiones en el mismo momento de cometerse, en otras ocasiones en algún intervalo o al final del partido. De esta manera, la figura del árbitro deja de ser la de «alguien que tiene un silbato y para el juego por algo que he hecho mal pero no entiendo» y se convierte en «una persona que cuando hago algo mal, me explica por qué.» (Garzón Alonso, s.d.: 4)

Resulta difícil de sostenir una diferència clara entre “sancionar” i “assenyalar infraccions”. Es tracta, al nostre entendre, de gairebé un joc de paraules en el qual es vol legitimar un determinat enfocament de la tasca arbitral que passa per deixar totalment de banda qualsevol al·lusió a la capacitat sancionadora de l'àrbitre, un tret bàsic de les seves atribucions en l'esport. Al mateix temps, veiem com es busca també legitimitat de la pròpia proposta. Per fer-ho, es parla de la importància de la diversió dels infants per damunt de qualsevol altra fita. Curiosament, però, només es parla de la diversió dels jugadors d'un equip. L'altre equip, els jugadors del qual veuen atònits com es deixen d'assenyalar infraccions en el joc i això els perjudica, tenen molts números de no divertir-se i d'acabar dels nervis. No es tracta de mirar-nos només a un dels equips i prou. Es tracta, en tot cas, de garantir les millors condicions de pràctica esportiva possible per tots els jugadors.

Lluny de tenir en compte la diversió dels dos equips, i el fet també que l'equip que va guanyant pot estar decidit a aconseguir la victòria, aquest tipus de normativa difícilment podrà satisfer el criteri de proporcionar la possibilitat de diversió per tots dos equips. Com a mostra del fet de donar-li importància a “otro tipo de valores que ayuden a formar paulatinamente la personalidad”, tenim el següent fragment:

“En las categorías de minibasket y pasarela, los chicos y chicas están tomando contacto con el baloncesto, visto y practicado como un deporte, como un juego. Todo juego tiene como finalidad

⁸⁷ Encara que s'acostumi a parlar del pare com portador de la Llei, i com qui introdueix la cultura en la relació de criança del nounat, hem d'entendre que qui porta la Llei i qui introdueix la cultura (el que ve de fora de la llar) és tant el pare com la mare. Per tant, parlem d'una funció simbòlica que desenvolupen tots dos progenitors.

la diversión, diversión que es la base para la transmisión de otro tipo de valores que ayuden a formar paulatinamente la personalidad de los chicos y chicas. Es fundamental que el árbitro en estas categorías sea una ayuda, un apoyo más en el proceso de maduración personal de los participantes, siempre siendo consciente del importante papel que en esta tarea desempeñan los entrenadores.” (Garzón Alonso, s.d.: 3)

Ara bé, malgrat aquestes lloances, cal tenir clar que quan els àrbitres deixen de ser garants de la llei i també deixen de ser tercers imparcials per passar a ser una altra cosa diferent, el que trobem és un context orfe de referents clars. Els referents dels jugadors són, entre alguns dels més importants, el reglament que l'entrenador ensenya en els entrenaments i que l'àrbitre sanciona en els partits, així com les habilitats tècniques que l'entrenador es disposa a ensenyar als jugadors durant els entrenaments. Quan el model d'arbitratge tendeix cap a una idea d'educació més que no pas a fer de jutge esportiu, fonamentalment sancionant l'incompliment de les regles de joc, aleshores el nivell tècnic assolit pels jugadors es veu afectat inevitablement.

Un altre problema que arrossega que l'àrbitre vulguem que esdevingui educador, més que jutge, és que apareixerà un conflicte de rol entre àrbitre i entrenador, doncs l'entrenador era la figura que s'encarregava de la part pedagògica (Valenciano, 2016a). En les properes pàgines veurem alguns dels exemples i situacions en les que apareix aquesta possibilitat de conflicte de rol. Aquesta situació entre entrenadors i àrbitres és anàloga a la rivalitat i competència que en ocasions es planteja entre els nous experts educatius i els pares dins del sistema educatiu:

“Los profesores reprofesionalizados (de ilustradores a cuidadores y orientadores), con su profesionalidad ampliada, han penetrado en las esferas de la familia descualificando a los padres como educadores (Wyness, 1996). En su nueva función reclaman para la escuela el apoyo familiar, apareciendo el Estado como una especie de Gran Hermano regulador del currículum para el bienestar general de los sujetos. Los padres con ideas propias sobre la educación pueden sentirse despojados de sus poderes naturales a favor de nuevos profesionales y expertos diversos que ahora les llaman a colaborar.

Esa dinámica de apropiación plantea problemas que precisan una discusión que no resuelve la privatización o el mercado.” (Gimeno Sacristán, 1998: 155)

Al nostre entendre, el rol de pares podria ser corresponent al de l'entrenador (salvant totes les distàncies emocionals), mentre que els experts en educació serien un rol anàleg a les noves formes arbitrals. De fet, considerem molt oportú manllevar aquesta expressió que fa servir Gimeno Sacristán –“profesores reprofesionalizados”– per aplicar-la al col·lectiu arbitral en l'actualitat, per referir-nos a ells com *àrbitres reprofesionalitzats*. Certament, a la seva funció arbitral es superposen uns altres aspectes que reprofesionalitzen la seva figura.

El nostre punt de vista és que l'àrbitre és una figura necessària en l'esport, i que la seva funció tradicional com a jutges és necessària pel bon desenvolupament de l'activitat. Aquesta és una idea que altres autors ja han plantejat: “El árbitro es un componente fundamental del deporte, ya que sin él o sin ella no puede haber competición” (Isidori *et al.*, 2012). A més a més, voldríem afegir de manera molt clara que no ens serveix qualsevol mena d'àrbitre: el vincle que ha d'oferir als esportistes ha de ser un en particular. A continuació farem un repàs de diferents tipus de figures arbitrals en el minibàsquet per poder veure, amb una perspectiva més longitudinal, la dinàmica pròpia d'aquests canvis. Ho farem des de la mirada que hem pres de Gimeno Sacristán, i per tant els llegirem en tant que *àrbitres reprofesionalitzats*.

12.4.4.2 El “Amigo”, l'àrbitre de minibàsquet en temps de franquisme

En temps de franquisme, les primeres passes del minibàsquet es van donar amb l'acompanyament de la figura del “amigo”, l'àrbitre encarregat de dirigir els partits. Aquesta denominació la trobem a diferents indrets, ja sigui a un text reglamentari i manual d'entrenament (Club Nacional Hesperia,

1963a), com també a la premsa (Conde, 1964). Analitzarem la qüestió de la denominació d'“amigo” des de dues vessants: una explícita i una implícita.

A nivell explícit, trobem una explicació oficial en el reglament de mini-basket, concretament en el seu article 14: “Los jueces serán un Amigo y dos delegados, uno de cada club, que llevarán el acta. El Amigo dirigirá el juego y administrará las faltas y sanciones. Recibe este nombre porque amigablemente, sin compensación alguna, se presta para efectuar una difícilísima labor y proporcionar de esta manera la posibilidad de que unos niños se distraigan jugando y formándose física y moralmente” (Club Nacional Hesperia, 1963: 9). Per tant, a nivell explícit del reglament es posa èmfasi en la qüestió de que l'àrbitre serà un “amic” pel fet que no cobra, que fa una tasca, diguem-ne, de voluntariat.

Ara bé, la relació de prestació d'un servei sense una contraprestació econòmica es tenyeix d'ambigüitat. La prestació professional de serveis té com un dels seus elements consubstancials que qui presta el servei, cobri. En el moment que aquesta persona pren el rol de voluntari, apareix una pregunta interessant a nivell psicològic: com es “cobra” aquesta persona el fet de fer un servei sense cobrar-lo? Certament, no cobrar per un servei suposa establir un vincle en el qual, si no es té molt clar el rol a desenvolupar, podem arribar a caure en mirar de satisfer els nostres desigs –ja que no omplim la butxaca de diners– com a compensació al fet de no cobrar per la tasca desenvolupada.

Ser “amigo” en un partit de bàsquet volia dir, en la dècada de 1960 i 1970 a Espanya, actuar com àrbitre. Davant d'aquesta denominació podem mirar de treure'n l'entrellat d'allò que circula a nivell implícit. En aquest cas podem parlar de la qüestió de l'autoritat i el paper “amable” de qui vetlla pel compliment de la llei. En temps de franquisme, com hem dit, les lectures de la denominació “amigo” van més enllà de la pròpia esfera esportiva i el gest simpàtic que podia arribar a indicar. Resulta oportú parlar de poder i de dominació social des de figures aparentment amables, però al cap i a la fi un instrument més de control social. Ja hem vist que es centra la caracterització d'“amigo” en el fet que sigui una tasca no remunerada. Caldria afegir un aspecte en l'anàlisi: el règim franquista reprimia el pensament que no encaixava amb el seu ideari, i que simultàniament volia resultar simpàtic, no violent. La violència simbòlica, malgrat aquesta caracterització simpàtica, seguia estant present malgrat l'etiqueta d'“amigo”.

Un cop hem vist això, podem fer-ne altres lectures de la denominació en clau de poder-nos endinsar en els mecanismes de control social propis del règim franquista. Trobem, per exemple, l'afirmació següent: “Las decisiones del amigo serán siempre aceptadas como definitivas” (Club Nacional Hesperia, 1969a: 28). Per tant, trobem una confrontació de dues dimensions en aparença antagòniques: la dimensió amable que evoca l'al·lusió a l'àrbitre com “amigo”, i al mateix temps aquesta rotunditat segons la qual les decisions del “amigo” seran inapel·lables. Això ens duu cap a adonar-nos de l'existència d'un discurs aparentment amable, i que malgrat això marca molt clarament l'autoritat arbitral, tot i que vestida d'una manera suau, amb la intenció que la seva influència, el seu poder, entri millor en la vida de les persones. Allò aparentment simpàtic és una altra forma de dominació. En els temps de franquisme, i també en els nostres temps, resulta oportuna la distinció entre un pretèrit capitalisme de la fuetada (per tant de la dominació externa des de la violència explícita), i una versió més propera a nosaltres del capitalisme de l'incentiu (dominació igualment, però dominació des de dins del propi subjecte exercint altres tipus de violències) (Valdecantos, 2014a). Aquestes idees són clarament deutores dels plantejaments de Michel Foucault.

Vist amb perspectiva històrica, la qüestió de l'àrbitre com “amigo” no va ser tan sols una idea que va fer fortuna en temps de franquisme. Encara en la nostra època es segueix reivindicant un paper de l'àrbitre en iniciació al bàsquet que al·ludeix, precisament, a la figura del “amigo”, o bé de “l'àrbitre com amic”: “Para poder transmitir con éxito nuestro mensaje es necesario transmitir una imagen de cercanía y confianza. La expresión ‘el árbitro como amigo’ no es sinónimo, en ninguna categoría, de

compadreo o relajación de las formas. En estas categorías formativas, es una manera de exponer la psicología que debe poner en práctica el árbitro” (Garzón Alonso, s.d.: 5). Més de 40 anys després de la fi (oficial) del franquisme, el motiu de l'àrbitre com amic segueix estant ben presenta en la mentalitat pròpia del model de l'esport educatiu.

Al nostre entendre l'àrbitre Garzón Alonso, malgrat les puntualitzacions que presenta, apunta que la relació que es planteja entre l'àrbitre i els jugadors no és de relaxació de les formes pel fet de referir-se a l'àrbitre com amic. Ara bé, pensem que presenta un tipus de justificació que no resulta suficientment convincent. Quan es refereix a que l'expressió l'“àrbitre com amic” apunta a la vinculació amb l'àrbitre, així que indirectament al·ludeix a que el tracte, el vincle proposat amb els infants ha de ser diferent. Comença dient el que no és l'“àrbitre com amic”, i més endavant afegeix alguns aclariments de com hauria de ser aquesta actitud diferent de l'àrbitre. Allò que especifica és:

“Sobra decir que un partido de iniciación es muy distinto a un encuentro de otras categorías y la manera de enfocar nuestra labor es bien distinta también. El árbitro ha de mostrarse cercano, comprensivo, ha de saber identificar las necesidades de los participantes, transmitir sus conocimientos de manera clara y concisa, y siempre de manera relajada y amigable.” (Garzón Alonso, s.d.: 5)

La caracterització que proposa Garzón Alonso presenta algunes característiques que no necessàriament es corresponen amb formes tradicionals d'actuar dels àrbitres. Ell ho justifica al·ludint al fet que siguin consideracions per l'àrbitre exclusivament en l'etapa d'iniciació al bàsquet, però no explica per què cal pensar-les, plantejar-les com característiques pròpies de l'arbitratge a aquestes edats. Aquestes afirmacions es podrien acceptar segons quins fossin les justificacions. Algunes coses, és clar, podrien plantejar-se d'una manera diferent amb infants que amb adults, però no sempre és així. Com que aquest autor no explica que té de diferent un infant respecte un adult, o un adult respecte un infant, no queda gens clar a quins criteris responen aquestes adaptacions de l'arbitratge.

Segurament podríem estar d'acord que hi ha trets del tipus d'arbitratge del que ell parla que serien d'aplicació a totes les categories, a totes les edats. No obstant això, el que resulta més evident en aquests fragments és que es dona per fet que l'enfocament de l'arbitratge que es dona en altres àmbits del bàsquet no resultaria adequat pel minibàsquet, o en la iniciació al bàsquet, que sense ser del tot sinònims, tenen una certa correspondència. Això tindria coherència amb el discurs que hem distingit entre l'esport formatiu i l'esport competitiu (Valenciano, 2016b). De fet, ja al començament del seu article tècnic Garzón Alonso deixa clara la seva visió, que presenta uns trets que estan molt d'acord a la visió convencional de l'arbitratge amb infants: “Si el papel del árbitro de baloncesto es mantener el partido controlado en todo momento interviniendo sólo cuando es necesario, el árbitro de/en categorías formativas debe añadir otra condición: que los chicos y chicas se diviertan, que vean en el baloncesto una manera de practicar un deporte de equipo, con todos los valores que este hecho conlleva” (Garzón Alonso, s.d.: 2).

El que ens trobem és que si l'àrbitre ha de garantir la diversió, aleshores la seva relació amb la tasca no pot mantenir-se. El necessari distanciament emocional respecte el que passa a la pista, un tret fonamental de l'àrbitre, passa a transformar-se en una sort de relació mimètica amb els jugadors. Ha de veure si els jugadors s'estan divertint, i si li sembla que no es diverteixen, ha d'arreglar alguna cosa que no funciona. Gairebé podem dir que en aquest cas particular que presenta Garzón Alonso l'àrbitre es *reprofessionalitza* com animador socio-cultural. L'àrbitre s'haurà de posar en la pell dels jugadors, i atendre al fet que estiguin divertint-se. De no poder confirmar la diversió dels jugadors, hauria de prendre cartes a l'assumpte.

La diversió és entesa, és clar, com una dimensió pròpia del món de la psicologia. Aquesta idea de diversió lliga amb la noció de motivació intrínseca i extrínseca. Garantir la diversió es pot llegir com una invitació a vetllar –per parlar a partir de la neollengua del *coaching*, que és certament el discurs

en que s'instal·len les referències a la motivació— per motivar extrínsecament als jugadors. Un cop entrem en aquest llenguatge i acceptem aquesta idea de motivació intrínseca i extrínseca, fàcilment podem assumir que quan una persona no arriba a cert grau de motivació intrínseca, caldrà una “empenta” a través de gestos o accions de motivació extrínseca. Fins i tot en l'àmbit de la filosofia política tenim un exemple clar de la tesi del paternalisme llibertari, i la idea que cal donar una “empenteta” als ciutadans per que escullin el camí considerat correcte (Sunstein, 2017).

Ara bé, si l'àrbitre actua amb la idea de vetllar i potenciar la motivació extrínseca dels jugadors, perd el focus sobre la seva tasca principal: sancionar les infraccions. Per tant, pot aparèixer un conflicte intern de l'àrbitre, doncs sancionar el reglament pot arribar a llegir-se com una decisió que vagi en contra d'augmentar el gaudi del jugador, i per tant garantir certs nivells de motivació per la via extrínseca. De fet, d'acord a la visió força estesa del nen en el centre del procés educatiu, qualsevol interrupció del joc degut a una infracció pot arribar a entendre's com un important —fins i tot insuperable— inconvenient pel gaudi de l'experiència per part de l'infant. Ja ho deia Dosil: “cuando el árbitro se deja notar [...]... es cuando el deporte puede dejar de ser educativo o, lo que es peor, transmitir aprendizajes inadecuados” (2003: 136).

El raonament seria el següent: en la mesura que s'interromp el joc, l'àrbitre està interposant-se entre el jugador i la seva satisfacció durant el joc. Això es pot arribar a raonar d'aquesta manera en la mesura en que es dona més importància a la satisfacció dels impulsos i necessitats de l'infant, que a complir les normes de joc. El compliment de les normes és accessori al fet de garantir, per tots els mitjans a l'abast, el gaudi dels jugadors. Tanmateix, paga la pena indicar que això té molt a veure amb l'oblit sistemàtic de la importància de la demora en la construcció de la personalitat saludable de la persona. I també ho podem posar en diàleg amb el fet que en el món escolar estiguem en una època en que pensem com adaptar/individualitzar el currículum a cada alumne/a, enlloc de pensar que l'alumne/a s'ha d'adaptar al currículum. En aquest sentit reivindicuem el currículum com norma educativa, con norma a la que els alumnes s'han d'ajustar.

Apareix aleshores aquest divertir-se, aquest gaudi, lligat a la consideració de l'educació en valors com element que l'àrbitre no pot deixar de banda dins de la planificació de la seva tasca. Aquesta reprofessionalització arbitral en educador en valors és una altra dimensió que cal tenir ben present. Per tant, en aquesta versió de la reprofessionalització no és pròpiament el compliment del reglament allò al que s'ha de consagrar l'àrbitre, sinó més aviat un seguit de vagues prerrogatives englobades dins del calaix de l'educació en valors (per exemple: respecte per l'infant i els seus drets). Des d'una perspectiva crítica amb la visió dominant sobre els valors i l'educació en valors, i per tant també amb la visió pròpia de l'esport educatiu, podem citar la següent idea: “Los valores son la medicina de la crisis, pero resultan seriamente adictivos y están fabricados de tal suerte que, aun evitando la defunción del paciente, perpetúen el estado crítico para seguir siendo consumidos” (Valdecantos, 2014a: 101). En la cita de Valdecantos, el concepte dels valors com una pastilla o una medicina planteja una relació addictiva per qui els consumeix. Recordem que Arumí (2015: 51) havia plantejat la idea de l'esport com a pastilla, l'esport com a recepta assegurada d'èxit educatiu. Aquesta seria una aproximació complementària al concepte de l'esport com a pastilla d'Arumí, tot i que aquest últim no referia explícitament cap aspecte relacionat amb l'addició.

En aquest apartat hem vist com la figura de l'àrbitre com “amic” té una trajectòria de diverses dècades, i que a dia d'avui encara segueix present en els textos de l'òrbita reglamentària. Això ens dona a entendre la persistència d'una imatge diferenciada de la infància respecte l'adultesa, la qual modula un tipus d'arbitratge que es presenta com diferent, i més adequat, a les característiques pròpies dels infants i els adolescents. Fins i tot arribats al temps de la transició democràtica a Espanya, trobem testimonis d'un determinat tarannà arbitral. Juan Carlos Real, a *La Hoja del Lunes* del 16 de maig de 1983, escriu un article acomiadant-se d'un conegut àrbitre de Valladolid, mort a l'edat de 63 anys durant la primera quinzena del mes de maig. L'article es titula «Manolo Pérez: Árbitro, Amigo y

Maestro»: “Me enseñó a actuar con mano izquierda en las canchas de juego y a no anular canastas precedidas de bellas jugadas... aunque hubiera habido «pequeños pasos o dobles»” (a Martín Moratinos, 2007: 180). Aquests comentaris apunten a una visió d'una tipologia d'àrbitre que actua com un jutge parcial, com algú que discrecionalment deixa d'aplicar la normativa vigent. Una visió anàloga a la descrita per Torres (2010). Com de divertit ho trobarien els rivals que encaixen una cistella precedida d'una violació clara del reglament?

L'educació en valors pren la davantera de la idea, ja clàssica, de complir i fer complir el reglament de joc. Això és vist com un avantatge, com un triomf, com una conquesta pedagògica⁸⁸. Ho és –amb un bon grapat d'excepcions– en la mesura que s'entén a l'esport com a mitjà, i no com una finalitat en si mateix. Pren força la dimensió de “educació a través de l'esport” que apuntava Crum (2005) en aquestes primeres reprofessionalitzacions de l'àrbitre com “amigo”.

12.4.4.3 Les consignes des de FIBA, FEB i FCBQ

Enfront les consideracions espanyoles de les particularitats pròpies de l'àrbitre en el bàsquet infantil i juvenil, també hem recorregut altres textos que evoquen la consideració especial de l'àrbitre en el panorama de l'esport infantil. En aquest apartat faré esment de les consideracions sorgides del CIM, el Comitè Internacional de Minibàsquet, organisme que dins de FIBA va passa a regular els treball que s'havia de fer arreu del món. En un text amb data 1969, i que és una publicació del CIM, apareix el següent posicionament respecte l'àrbitre: “El árbitro debe ser tolerante con las violaciones, sin enseñanza [segurament *enseñamiento*], ni producir excesivas consecuencias” (FIBA-CIM, 1969: regla 7 del apartado “Comentarios”). Veiem com, en la línia que ja hem vist que operava en relació a l’“Amigo” en temps franquista, el paper segons FIBA serà també de tolerància, de deixar passar les infraccions.

Primer de tot, vull comentar el curiós error ortogràfic que apareix en el text. Quan enlloc de referir-se a “enseñamiento” es menciona “enseñamiento”, podem llegir-ho com un lapsus lingüístic dels del punt de vista psicoanalític. En la psicoanàlisi els lapsus tenen familiaritat amb l'inconscient. Això vol dir que, quan parlem i diem un mot que sembla no encaixar en aquell lloc, allò ens revela alguna cosa sobre l'inconscient. És, de fet, una esquerda per la qual s'expressa l'inconscient, com ho podria fer, també, a través dels somnis. Això dels lapsus lingüístic ho podem aplicar al llenguatge oral, com ara també als textos escrits que, un cop escrits a mà o mecanografiats, queden fixats. És una mirada diferent a la noció despolititzada dels errors ortogràfics o tipogràfics.

En aquest cas particular, pensem que on posa “enseñamiento” hauria de posar “enseñamiento”, referit a l'actitud de l'àrbitre envers els jugadors. Crida l'atenció que aquest mot “enseñamiento” vol dir, al cap del carrer, ensenyança i, per tant, si fem cas al lapsus, l'actitud de l'àrbitre hauria de dirigir-se sense ànim d'ensenyar. Aquesta lectura en clau de lapsus ens porta a dir que, a nivell inconscient, la presència d'aquest àrbitre que planteja FIBA serà un rol que no deixaria marca en l'infant, que no marcaria una diferència, sense “enseñamiento” que significa sense ensenyar res. En definitiva, que esdevé un rol que no és clar. Això s'ajusta amb el tipus d'adult que no fa complir les normes, és a dir, un adult que s'esborra com autor.

⁸⁸ Aleshores podem dictaminar el feble estat de salut de la pedagogia com a disciplina acadèmica. Sense anar més lluny, podem fer-nos ressò del paper cada cop més galdós que ocupa la filosofia en els successius plans d'estudis del grau de Pedagogia a la Universitat de Barcelona: de tres matèries amb el tronc comú de la filosofia, a gairebé no tenir-ne cap. Podem veure el rastre d'aquesta evolució, prou simptomàtica, en el següent fragment: “sembla oportú detallar que aquell pla d'estudis contemplava l'assignatura de Filosofia de l'Educació com a matèria obligatòria en el tercer curs de carrera, és a dir, en el primer d'especialitat després dels dos anys comuns dels estudis generals de Filosofia i Lletres, en què l'estudi de les qüestions filosòfiques tenia una presència ben significativa. Així, a primer curs, els i les alumnes de Pedagogia havien de seguir l'ensenyament de matèries comunes, com els Fonaments de Filosofia a primer curs, que es completava a segon amb la Història dels Sistemes Filosòfics, de manera que una persona llicenciada en Pedagogia seguia —com a mínim— tres cursos sencers de qüestions filosòfiques, repartits en cadascun dels tres primers cursos de carrera que es perllongava durant cinc cursos” (Cercós i Brasó, 2019: 13).

Els àrbitres que fan la vista grossa o bé canvien el criteri arbitral durant el partit, en funció del resultat (Torres, 2010), són àrbitres dels quals no ens podem confiar i que estan plantejant un vincle poc clar amb entrenadors i jugadors. Com ens adverteix Mariano Narodowski: “en una cultura posfigurativa en la que se entiende que son los grandes los que gobiernan a los chicos, los adultos a los menores, el famoso autogobierno infantil tan meneado por algunos educadores e incluso los «derechos de los niños» apenas se podrían tomar en serio” (2016: 64). En la criança dels infants, els adults estan deixant de costat –ens assenyala Narodowski– la possibilitat de marcar els límits. Sense aquesta operació, no hi ha possibilitat de transmissió cultural duradora i exitosa. És a dir, no hi ha possibilitat d'ensenyament. No hi ha, aleshores, un rol fortament educatiu per part de molts pares; tampoc per part de molts mestres; i no és un cas diferent, aleshores, amb els àrbitres.

Per tant, es trenca un procés que es donava amb unes certes garanties fins fa algunes dècades, però que en l'actualitat està clarament en recessió: “Al otro no infantilizado en nuestra cultura lo denominamos *adulto* y quien ocupa ese lugar es quien asume la guía hasta que el menor de edad se apropie de la capacidad autónoma. Esto es, se convierta en un mayor de edad, en un par, en un igual de quien lo formó” (Narodowski, 2016: 60). La formació, és a dir, la funció transmissora de l'àrbitre desapareix quan la tolerància pels errors comesos pels infants és la norma. Fer la vista grossa, vestit en aquest context d'un benefici per l'infant, és justament el contrari: un inconvenient majúscul pel seu desenvolupament envers la maduresa. La importància de la transmissió cultural als joves, ja ho hem vist amb anterioritat, ha estat posada de manifest per nombrosos autors (Arendt i Finkielkraut, 1989; Moreno Castillo, 2006; Luri, 2013; Royo, 2016; Orrico, 2016; Bellamy, 2018).

Per tant, reprenent el fil del lapsus en que apareix la idea de que no hi hagi “enseñamiento”, és a dir, ensenyança o transmissió, ens troben davant una situació en la qual d'adult es retira i no compleix la funció per la qual l'infant el necessita tant desesperadament. Podem ser encara més explícits, i comentar el següent: “Para diversas corrientes pedagógicas y psicológicas, el *no* de los adultos (los denominados *límites* adultos impuestos a los niños) constituían un pilar central de la formación de la personalidad a la que cualquier niño tenía derecho” (Narodowski, 2016: 78). L'autoritat, com hem vist en el Capítol 1 de la tesi, és un element que ha patit una transformació molt simptomàtica les darreres dècades. Tant o més simptomàtica com era el cas de la competició.

Un segon element de la cita triada del reglament FIBA és aquest manament que apunta: “ni producir excesivas consecuencias”. Es tracta d'una afirmació que complementa el que ja hem comentat del lapsus amb “enseñamiento”, que es correspon amb el que indicaria el lapsus que no es vulgui produir conseqüències. Un arbitratge tolerant amb els errors es perfila com un arbitratge que no deixa marca, que no deixa rastre del que és permès i del que no és permès. Per tant, és un arbitratge que no transmet l'herència cultural que, en aquest cas, seria el reglament. Un arbitratge tolerant amb els errors no permet als infants confrontar-se amb el reglament, i reconèixer quins són els límits establerts. No aprenen, aleshores, què és permès i què no és permès.

Ja hem esmentat la importància central d'emocionar-se per arribar a aprendre. A més a més, podem dir que sense conseqüències –i més concretament sense assumir-les– tampoc no hi ha aprenentatge. Hom aprèn gràcies, entre d'altres aspectes, a haver d'entomar les conseqüències dels seus actes. Si es dóna el cas que les conseqüències no són clares, aleshores és difícil responsabilitzar-nos dels nostres propis actes. Per tant, necessitem una claredat sense embuts sobre les conseqüències d'allò que fem. Jacques Lacan i Michel Cénac havien reflexionat sobre la importància d'assumir la responsabilitat dels propis actes parlant, concretament, de revisar el plantejament de la inimputabilitat penal dels malalts mentals (Lacan i Cénac, 1950).

Quan ens adonem de les conseqüències dels nostres actes, estem en disposició de veure'ns a nosaltres mateixos com autors. En canvi, si no trobem clarament i inequívoca les conseqüències dels nostres

actes –en bàsquet o minibàsquet, la sanció corresponent a la infracció comesa–, és molt difícil posar fil a l'agulla en el procés d'aprenentatge del reglament i d'adaptació activa a la realitat. No ens hauria de resultar extravagant, com de vegades sentim a dir, el fet de que els jugadors amb 15 o 20 anys encara no coneguin prou tots els detalls propis del reglament, de vegades després de més de 10 anys de pràctica intensiva de l'esport. Aquesta desconeixença, al nostre entendre, reflecteix la poca cura que en general en dispensa a ajustar-se al compliment escrupolós del reglament de joc.

Sense fixar-nos en les conseqüències, considerem que pedagògicament no anem enlloc. Bé, anem, si de cas, envers un món sense adults, parafrasejant el títol del llibre de Narodowski (2016). Això ens durà, progressivament, cap a un model d'àrbitre el rol del qual no té, entre les seves qualitats principals, ni claredat ni tampoc fermesa. La consistència d'aquest rol serà molt dubtosa. Podem dir que ens encaminem cap a un rol d'àrbitre caracteritzat per la vaguetat i per la feblesa, aquesta última de vegades anomenada sota el rètol “flexibilitat” o, fins i tot, “tolerància”. No és estrany manegar, també aquí, el mot tolerància: al cap i a la fi forma part de la llista de valors que formen part de l'educació en valors.

Respecte l'àmbit regit per la Federación Española de Baloncesto (FEB), trobem unes interessants opinions del reconegut entrenador i formador d'entrenadors de bàsquet base Josep Bordas: “El árbitro, cuando pita en esas categorías, tiene que ser un amigo pedagogo, no puede ser el taxativo, el que marca. Hay que contar con el principio del conflicto, que es que el árbitro normalmente cuando actúa castiga, y esto crea un punto de conflicto, pero que las otras partes deben de saberlo entender y, sobre todo, utilizar para formar y educar” (a FEB, 2008: 17). Bordas torna a incidir en els mateixos tòpics que hem vist de l'àrbitre com a pedagog o com a educador, de l'àrbitre com amic que no sanciona ni castiga. Un aspecte important a destacar és la seva particular visió del conflicte. Segons Bordas, quan l'àrbitre actua ho fa castigant.

Això no és ben bé d'aquesta manera, ja que existeix una diferència entre càstig i sanció. Mentre que podem dir que el càstig no té a veure amb el que ha passat, i és una imposició adulta sense lligam amb el que ha succeït, la sanció és un aspecte diferent. La sanció es correspon als fets ocorreguts i està establerta, per anticipat, en la mateixa norma. La sanció és norma, i per tant pot ser clara en la mesura que queda recollida en la norma. En canvi, el càstig és improvisat, es fixa sobre la marxa i no té un cos normatiu, sinó que sorgeix de cop, sense haver marcat abans els límits clarament als jugadors.

Un altre aspecte que paga la pena destacar és que Bordas fa el raonament que pel fet de que l'àrbitre “castigui”, segons el seu punt de vista, es crea, es planteja un conflicte. En tot cas, cal dir que el conflicte és previ a la senyalització arbitral doncs, en el moment que s'infringeix la norma, podem dir que apareix un conflicte. El conflicte rau en l'incompliment de la norma, i no és tan una qüestió de l'àrbitre, el qual té la funció de detectar que s'ha incomplert el reglament i que cal prendre mesures per sancionar els infractors. Si en canvi fonamentem una visió segons la qual l'àrbitre “castiga” i genera un “punt de conflicte”, podem arribar a assumir que la responsabilitat de les infraccions comeses cauen de la banda de l'àrbitre. I hem de tenir clar que l'àrbitre és, primer de tot, el garant del compliment de la norma, sent els jugadors els responsables de conduir-se sense cometre infraccions al reglament.

Ara bé, també hi ha altres aspectes destacables de l'opinió de Bordas, i que poden anar en una línia més positiva en favor de l'aclariment de les tasques a satisfer tant per part de l'àrbitre, com també de l'entrenador. Bordas indica el següent: “Las reglas son muy importantes para nosotros [els entrenadors de bàsquet base], ya que cuando haces una táctica estás pensando en la regla. Por ejemplo cuando haces presión, sabes que hay una regla [sobre el tiempo disponible] para pasar el campo. Y esto no ocurre sólo con violaciones, también con las faltas, ya que a la hora de enseñar a defender, también hay que enseñar el baloncesto adecuado” (a FEB, 2008: 17). Aquest entrenador assenyala un aspecte cabdal: la regla condiciona la tàctica i l'estratègia que es pot fer servir al bàsquet. Això esdevé un

referent inequívoc de la importància que tenen les regles de joc en relació al desenvolupament dels jugadors. Les implicacions, com apunta Bordas, no només indiquen el camí a seguir tant en el apropiat-se un mateix del llenguatge de les violacions (es refereix al temps de passar al camp ofensiu després de recuperar la possessió, que són 8 segons), sinó que també trobarem implicacions en el capítol de faltes.

A més a més, trobem una relació dinàmica entre les regles, els jugadors, l'entrenador i l'àrbitre: “El árbitro y la regla son una parte de ese pastel que es el baloncesto. No se puede hablar del árbitro sin hablar de la regla, la regla hace evolucionar al jugador, y el que le enseña a ello es el entrenador” (Bordas a FEB, 2008: 17). Això vol dir que l'entrenador és l'encarregat de donar a conèixer el reglament als seus jugadors i que, per tant, dins de les atribucions pròpies del tècnic esportiu està ensenyar als jugadors a conduir-se d'acord a les regles. Aquesta situació suposa que mentre l'àrbitre vetllarà pel compliment de les regles, l'entrenador es centrarà en ensenyar als jugadors a jugar sense contravenir el reglament. De fet, podem dir que el propòsit de l'entrenador és que l'equip arribi a jugar el millor bàsquet possible.

Un cop hem vist aquestes consideracions de l'àmbit FEB tenim, així mateix, el cas de la definició d'àrbitre en el reglament de minibàsquet a Catalunya: “L'àrbitre, més que un jutge, és un educador que ajuda als nois a corregir-se i els assessora en l'aprenentatge tècnic” (FCBQ, 1991: 4). Es tracta d'una caracterització en que podem veure una actitud arbitral que no menciona el tret característic judicial de fer complir la llei i sancionar-ne l'incompliment. Enlloc d'aquesta caracterització, el rol d'àrbitre es desplaça cap a unes altres coordenades: les pròpies de l'educador. Ara bé, què és el que hem vist de l'educador? Que s'inclinava, en nombrosos casos, cap al igualitarisme. Per tant, el que tenim és un àrbitre que renunciarà al seu lloc de tercer imparcial per esdevenir un més de la “tribu educativa”, per fer servir la idea que va popularitzar José Antonio Marina. Amb aquesta transformació de l'àrbitre, que passa del rol de jutge al un rol que podem etiquetar com animador sòcio-cultural, conseller o assessor, el lloc de la llei i la seva salvaguarda queden desatesos.

Si l'àrbitre com a jutge era el garant del compliment de la llei, quan l'àrbitre deixa de ser el rol que persisteix en el compliment de la llei, ens quedem sense prou garanties de que es compleixi la llei. Això implica el fracàs rotund de l'ordre instituït, el qual no té prou recursos disponibles per fer-se respectar. Si la norma no es respecta, l'ordre ofert en aquell determinat àmbit és un ordre desordenat, un ordre poc clar. L'ordre que marca la llei queda, aleshores, difuminat, i el que tenim enfront és una situació en la qual no hi ha contorns clars. La norma de joc aplicada sense constància ni claredat aboca als esportistes a una situació de desconcert, i fins i tot desori. Amb aquests suggeriments que apunten a l'àrbitre com educador, més que jutge, podem avançar que hi podem veure els vestigis del Tutor de Joc, una figura de la qual de seguida en donarem més detalls.

12.4.4.4 El Tutor de Joc (del Consell de l'Esport Escolar de Barcelona, o CEEB)

Al mes de juny de 1998 es va celebrar a la ciutat de Barcelona el Congrés de l'Educació Física i l'Esport en edat escolar. Arran de la celebració d'aquest Congrés, algunes organitzacions promotores de l'esport escolar a la ciutat es van confabular per tirar endavant un projecte: “Totes les institucions i entitats que van col·laborar en el congrés esmentat es van interessar per portar a terme una campanya de difusió dels valors implícits en les activitats esportives en edat escolar” (Cruz, Boixadós, Valiente i Torregrosa, 2001: 14). L'any 2000 es va constituir la Taula de l'Educació Física i l'Esport en edat escolar de la ciutat de Barcelona (en endavant, la Taula), participada per l'Ajuntament de la ciutat i per d'altres institucions.

Una d'aquestes institucions promotores de la Taula va ser el CEEB (Consell de l'Esport Escolar de Barcelona), organització amb important protagonisme a l'esport escolar d'ençà que es va constituir l'any 1977, i pal de paller del que hem anomenat visió o discurs de l'esport educatiu a la província de Barcelona. Des d'aleshores, el CEEB ha estat una organització centrada en la promoció de l'esport en

edat escolar, activitat sobre la qual va passar a tenir cada cop més protagonisme en la gestió amb el final del franquisme. Durant la dictadura s'havia organitzat l'esport escolar des de la Delegación de Juventudes en el cas dels nois, i la Secció Femenina en el cas de les noies. En temps de democràcia això va canviar.

Poc temps després de la creació de la Taula l'any 2000, concretament l'any 2005, el propi CEEB va introduir a les seves competicions la figura del Tutor de Joc, que venia a substituir l'àrbitre. Com veurem, alguns dels seus trets distintius recorden al perfil que es marca per l'àrbitre dins de la FCBQ, és a dir, un àrbitre que, enlloc de jutge, esdevé educador. Hem de puntualitzar que la transformació d'àrbitre a educador o, el que gairebé és el mateix, d'àrbitre a Tutor de Joc, va precedida per una transformació ocorreguda en l'àmbit escolar. Em refereixo a l'èmfasi en les funcions tutorialis del professor d'una matèria. Estem d'acord amb l'autor del següent fragment, que mostra una dicotomia educativa entre instruir i educar:

“Desde siempre han habido escuelas, corrientes educativas y profesores y profesoras que han creído que su trabajo no se limitaba a la instrucción de sus alumnos en los contenidos específicos de una materias o disciplinas formales, sino que su labor era fundamentalmente educativa y que, por lo tanto, su campo de actuación profesional abarcaba todos los ámbitos formativos; exponentes del ya viejo dilema entre la escuela que instruye o la escuela que educa.” (Zabala, 1999: 33)

Aquesta transformació del professor d'escola en una figura que cau més del costat de l'educació, i menys de la instrucció, és un dels elements que caracteritzen en particular l'eclosió del Tutor de Joc en el CEEB. La concepció de l'àrbitre com educador en l'esport infantil i juvenil està travessada per les transformacions a les quals hem fet referència. En termes generals, la vessant d'educar està associada amb la capacitat de vetllar per que hom esdevingui persona, mentre la vessant d'instruir queda associada a la transmissió de coneixements i tècniques. La formació de la persona i la del jugador queden aïllats l'una de l'altra, com si hagués una sort de formació personal que prioritzar per davant de la formació tècnica, una proposta en la línia de l'“educació a través de l'esport” de Crum (2005). Pensar aïlladament aquestes dues dimensions, la persona i la tècnica, refereixen una altra falsa dualitat: la distinció entre esport formatiu i esport competitiu (Valenciano, 2016b).

L'esport educatiu encarrila la formació humana de la persona, mentre que l'esport competitiu no garanteix aquesta formació humana, ja que a l'entendre dels crítics de l'esport competitiu, el fet de dedicar-se a la competició implica deixar de costat la formació humana. La competició seria aleshores una variable inhumana, o deshumanitzadora. En el moment que parlem de formació humana podem incórrer en l'error de pensar la tècnica com una condició no humana, o la formació tècnica com oposada a algun altre tipus de formació (general, bàsica). El següent apunt ens serveix per plantejar una visió més confluent de totes dues: “Nuestra especialización será superior si ha crecido en una cultura común, en lugar de ser una forma de diferenciarse de ella” (Williams, 2008: 58).

No ens resulta del tot satisfactori referir-nos a aquesta qüestió segons la dualitat plantejada entre formació moral i formació tècnica. La formació moral pren protagonisme en l'esport educatiu, i entén, certament, la dimensió moral com més humana, i la dimensió tècnica com des-humanitzada. Per tant, la dimensió tècnica i competitiva quedaria del costat d'aquells aspectes que no es reconeixen com hereus de la tradició humanista. Potser, si de cas, per una confusió entre aprenentatge virtuós de la tècnica i tecnicisme. Aquesta distinció de formació moral versus formació tècnica, tot i que ens sembla artificial i forçada, forma part de l'imaginari que es propaga tant amb l'efervescència de la figura del tutor als centres educatius, com la mateixa promoció de la figura del Tutor de Joc a l'àmbit del CEEB.

Entenem que no caldria subratllar tothora la dimensió moral de l'aprenentatge si fóssim capaços de conviure, sense sentir-nos incòmodes, amb la idea que l'aprenentatge esportiu és bàsicament un

aprenentatge tècnic i és també competició. Sense deixar de costat els aspectes morals que acompanyen tant l'aprenentatge de la tècnica com la pràctica de caire competitiu, referir-se als valors i a la moral de manera insistent ens fa desviar el punt de mira de les qüestions centrals de l'esport infantil i juvenil. A més a més, un aspecte que caldria subratllar, si de cas, és que aquesta disjuntiva entre educar i instruir resulta insostenible des del moment que qualsevol finalitat educativa està mediada per una tasca determinada. L'educació dels fills, per exemple, ho està per la criança; l'educació escolar, per l'assignatura que imparteix el professor i que estableix un corpus de coneixements valuosos, que paga la pena conèixer; l'educació en l'esport, per l'activitat esportiva, és a dir, per l'aprenentatge de la tècnica, bé sigui en el marc de l'entrenament, bé sigui en el marc de la competició.

Una certa concepció educativa que es promou en les darreres dècades parteix d'una idea d'un aprenentatge deslligat dels coneixements o continguts concrets. És una educació que sembla estar més enllà de la matèria o la tasca que cal aprendre. L'esport també ha estat afectat, darrerament, per aquesta moda pedagògica de deslligar els coneixements de l'aprenentatge. Ara bé, al nostre entendre no hi ha, una educació escolar sense assignatura. Això xoca frontalment amb determinada visió del treball per projectes, que de vegades reneguen de les matèries, com també es renega dels llibres de text, dels deures, dels exàmens o de la lliçó magistral. Podem dir que a hores d'ara en l'educació escolar allò hegemònic són les competències i els projectes. Tothom que no segueix pròpiament la línia de l'aprenentatge competencial, en el qual es dibuixen àmbits i no pròpiament assignatures o matèries, i qui tampoc segueix la línia del treball per projectes, que estableix una dimensió d'aprenentatge autònom sense pràcticament necessitat que el professor transmeti coneixements, està condemnat a l'ostracisme acadèmic i social.

Hi ha, en tot plegat, una proposta de pràctica sense teoria, un tipus d'il·lusió sobre la qual ja ens han advertit alguns autors: “La il·lusió tradicional de una teoría sin práctica y de un saber sin subjetividad genera la ilusión inversa que viene a justificarla: la de una práctica sin teoría y de un sujeto sin saberes” (Tardif, 2004: 173). Per tant, estem davant una situació il·lusòria que cal denunciar, davant de la qual no podem restar indiferents si el que volem és aportar la nostra mirada crítica. Aprendre és aprendre alguna cosa. I el que vindria a ser el mateix en termes esportius: no hi ha una educació esportiva sense un aprenentatge tècnic, relacionat amb el joc, amb gestos tècnics i jugades.

Malgrat aquesta constatació, en el darrers anys hem vist com s'estenia una concepció educativa en la qual els coneixements són cada cop menys importants (Royo, 2016; Navarra, 2019; Luri, 2020). Aquesta tendència ha arrelat en el model escolar actual, on es promocionen les intel·ligències múltiples, l'educació en valors, el treball per projectes, la promoció de felicitat... i no obstant, el nivell de coneixements acadèmics és cada cop menys rellevant a ulls d'alguns pares, com també de certs professors. Això suposa una tremenda transformació sobre la missió social que es dipositava, fins fa no gaire temps, en l'escola.

Enlloc de demanar una sèrie de resultats acadèmics als alumnes, i comprovar si els mestres fan tot el necessari per ajudar-los a assolir aquestes fites, l'accés a l'escola ha de garantir als infants uns aprenentatges que van més enllà de si aprenen, o no, a escriure, llegir, calcular, fer una tombarella. Per una visió crítica d'aquesta idea d'educació on predominen els aspectes emocionals i perden pistonada d'altres aspectes, com els continguts, tenim a l'abast un interessant treball de Solé i Moyano (2017). A partir d'aquí, el llistó se situa en una determinada posició: que els infants trobin un entorn agradable, i fins i tot ens permetem –com a societat– aïllar-los del món adult establint una sèrie de procediments que neguen les característiques pròpies de la realitat social.

És clar que no podem negar que la realitat social té elements de competició, de mesura del rendiment, de meritocràcia. Ara bé, hi ha hagut una inversió de valors, com la que anuncià Nietzsche: el més excel·lent dels alumnes ja no és l'alumne que més destaca. Enlloc d'ell o d'ella, a qui es destaca és a l'alumne que ha fet un gest lloable, una aclucada d'ull en sintonia als gestos morals que

convencionalment s'aplaudeixen. És aquest el marc on es desenvolupa, tanmateix el Juga Verd Play (González Arévalo i Alastrué Pozo, 2014), en el qual la competició es centra en els gestos morals, per exemple els que indiquen solidaritat, i no en les gestos tècnics i el resultat del partit en joc.

Per tant, estem enfront un context educatiu en el qual la missió atorgada al professor de matemàtiques, per anomenar una matèria, no és que a l'infant aprengui a fer bé determinats càlculs, sinó que aprengui a treballar en equip i que tingui empatia amb els seus companys. Aquest és un exemple clar de professor reprofessionalitzat, per fer servir l'encertada denominació de Gimeno Sacristán (1998). L'àrbitre esportiu, en aquestes condicions aparegudes en l'àmbit escolar i que inevitablement entren en contacte amb l'esport (no és conjuntural que moltes vegades parlem de l'esport infantil i juvenil com esport *escolar*, o esport *en edat escolar*), és un rol obsolet a la llum de les lluminoses veritats de la neopedagogia contemporània.

Seguint aleshores les indicacions abans dirigides a mestres i professors, i també a d'altres educadors, l'àrbitre no haurà de centrar-se en fer complir el reglament (que seria l'equivalent al docent que es dedica fonamentalment a instruir, a ensenyar la matèria de la qual es fa càrrec), sinó que cal que es deixi la pell per afavorir l'educació i, millor encara, l'educació integral de l'alumne. Si això d'educar, en la seva oposició a la idea d'instruir, implica ser “tolerant” en la sanció de les infraccions, com es considera en el casos que ja hem esmentat i també amb el cas del Tutor de Joc, en aquest cas s'ha de fer tot el necessari per complir amb aquesta obligació. Aquesta “tolerància” esdevé una prioritat que passa per davant de mantenir-se l'àrbitre –o el Tutor de Joc– com a garant del compliment de les regles de joc. I també, en cas d'incomplir-se per part dels participants les regles durant el partit, caldrà renunciar a administrar les sancions amb el venturós fi d'educar integralment.

Vist això a nivell introductori i general, ara podem copsar algunes de les coses que acabem de comentar més en detall. Quan mirem els trets més distintius dels Tutors de Joc (o TJ segons la pròpia denominació del CEEB), trobem que aquests trets serien:

“FILOSOFIA: Els TJ han de ser aplicadors de la filosofia de l'esport escolar i els valors que d'ella es deriven, on la participació i el divertiment han d'estar per damunt de la competitivitat i l'enfrontament. [...]

EDUCACIÓ: Els TJ han de procurar adaptar aquests reglaments a les capacitats, edats i característiques dels jugadors. Ensenyant, si és necessari, la forma correcte d'executar accions i adaptar comportaments.” (CEEB, 2012: 46)

Aquestes característiques marquen, com veiem, una solució de continuïtat entre fórmules anteriors com ara l'àrbitre "amic" que ja havíem vist en temps de franquisme (Club Nacional Hesperia, 1963a), o bé les consignes de caire educatiu tant de FIBA (FIBA-CIM, 1969), com també de la FCBQ (FCBQ, 2011). Podem dir que dins de l'àmbit català del bàsquet federat s'ha estès en la major part dels seus reglaments de minibàsquet i Passarel·la que la funció de l'àrbitre ha d'esdevenir bàsicament educativa. De nou apareixen els elements propis d'una cultura esportiva afavoridora de la diversió infantil, i més aviat desconfiada de la possibilitat plantejada de la competició. Ho comprovem, de nou, en aquest fragment anterior referent a les característiques del Tutor de Joc.

Troblem una més detallada exposició del perfil propi del Tutor de Joc en un altre document del CEEB, en aquest cas un reglament de minihandbol. Aquesta descripció penso que ens pot resultar útil ja que, al cap i a la fi, estem parlant d'un altre miniesport, cosí germà del minibàsquet, en el que veiem clarament la influència del minibàsquet i els seus reglaments. Veiem, a continuació, com la filosofia del minihandbol en l'àmbit del CEEB és ben bé calcada a la del minibàsquet:

“1.3. ELS TUTORS DE JOC

Els Tutors de Joc, com a figura moderadora de l'activitat esportiva, està necessàriament implicat en aquesta proposta d'aquesta adaptació normativa. La seva missió és deixar de ser un simple

judge imparcial per ser la d'un/a educador/a que col·labora perquè el joc i la competició es desenvolupin de la millor manera possible perquè permetin a tots els infants participants la màxima assimilació dels continguts esportius i no esportius (valors).

Us sancionarà totes les irregularitats que es produeixin durant el partit, però, alhora, us ensenyarà i explicarà les incorreccions; d'aquesta manera entendreu el desenvolupament del joc i les seves regles. Si teniu algun dubte, tant el T.J. com l'entrenador us informaran, no dubteu a preguntar-li el motiu, però correctament i sense protestar." (CEEB, s.d. b: 3)

El CEEB planteja una diferència entre continguts esportius i no esportius. Pels segons reserva el terme "valors", com sabem molt de moda en l'àmbit educatiu contemporani. Resulta certament artificiosa aquesta segmentació doncs, al cap i a la fi, podem dir que també els continguts esportius que es practiquin porten associats uns certs valors i/o pràctiques de tipus ètic. No obstant, el CEEB reserva el capítol de valors només per aquells continguts que són no esportius, amb la qual cosa es genera un doble raser: uns continguts no esportius associats amb "valors", amb determinat prestigi; i uns continguts esportius (tècnics) no tenen a veure, sembla ser, amb els "valors".

Cal dir, però, que a diferència d'altres fragments que hem comentat amb anterioritat i que feien referència al fet de ser "tolerants" o condescendents amb les infraccions comeses pels infants, en aquest cas trobem un comentari que és diferent als que hem llegit fins ara. Concretament em refereixo a la afirmació: "Us sancionarà totes les irregularitats que es produeixin durant el partit". Això esdevé una diferència remarcable, encara que no definitiva, al voltant de la construcció de la figura del Tutor de Joc en el minihandbol. Caldria veure si és una flor que no fa estiu entre els diferents reglaments de miniesports, o bé un propòsit durador i que s'estén per d'altres àmbits esportius.

En l'extens fragment anterior es fonamenta, així mateix, la idea de l'àrbitre com educador, com tutor. Podem entendre que, dins del rol educatiu que se li reserva al Tutor de Joc, hi ha una menció especial a les seves funcions didàctiques. El Tutor de Joc ensenyarà, explicarà, informarà i explicitarà els motius de la seva decisió, sempre i quan no se li demani de manera inadequada, protestant. Al nostre entendre, aquestes consideracions generen un tipus de vincle en el qual l'àrbitre estarà en una situació que pot esdevenir contraproductiu per el finançament de la seva autoritat, aspecte bàsic pel desenvolupament del joc. En quin aspecte es pot veure compromesa l'autoritat del Tutor de Joc? En un aspecte ben concret: mentre estigui ensenyant, explicant, informant... es dona la circumstància que aquest mateix tarannà educatiu que se li vol donar esdevingui una situació que compromet la seva autoritat. Quan s'ensinya, s'explica o s'informa més enllà d'un determinat punt, bé pot donar-se el cas que el Tutor de Joc s'acabi justificant.

Ben aviat, especialment quan expliquem segons quines decisions hem pres, podem caure en el parany de justificar-nos. De fet, fruit del parlar massa, de donar massa explicacions quan s'ocupa un rol d'autoritat, es fixa un missatge de vegades confús, poc clar. Podem dir que aquesta confusió opera a nivell del contingut de la comunicació. Però hi ha més confusió que la que afecta al contingut. Distingirem dos nivells de confusió: a nivell de contingut i a nivell de forma. L'exemple del Tutor de Joc que es enraona més del compte i es justifica, direm que mostra alguns aspectes confusos a nivell de contingut. Ara bé, també pot aparèixer una confusió a nivell de forma. Ho explicarem una mica més detingudament.

La forma dels jocs esportius té en el moment del contraatac un dels seus punts més sublimes. En la mesura que les interrupcions del partit que tenen a veure amb violacions d'un equip i un canvi de possessió, és raonable comptar que les explicacions del Tutor de Joc no permetin continuar ràpidament amb el joc i, per tant, avortar la possibilitat de contraatac. Més encara si tenim en compte que, dins de la pràctica del rellotge corregut, l'àrbitre en aquestes categories no toca la pilota cada cop que surt fora de la pista. Per tant, en moltes jugades pot donar-se el cas que voler explicar quelcom avorti una possible jugada de contraatac de l'altre equip. De nou apareix que pensant en un equip, es pot perjudicar l'altre: el que resulta "educatiu" per un jugador d'un equip, impedeix als jugadors de

l'altre equip buscar el plaer en el seu joc. És a dir, fins que el Tutor de Joc no s'acaba d'explicar, el joc s'interromp, i també s'endarrereix o fins i tot s'elimina la possibilitat de fer una bona i ràpida jugada de contraatac, per exemple.

D'acord al rellotge corregut, hem de tenir clar que la pilota passa d'un equip a un altre després d'una violació. En aquestes circumstàncies, el joc es reprèn immediatament: això permet veure que, a efectes d'entrenament, un equip infractor s'ha de posar ràpidament en el rol de recuperar la pilota de la mateixa manera que l'equip no infractor s'ha d'encarregar de posar ràpidament la pilota en joc. Si en canvi, l'equip infractor rep una sèrie de consignes del Tutor de Joc endarrerint la sacada de l'altre equip, la situació es converteix en quelcom confús.

Al nostre entendre, l'equip que es podia aprofitar de la infracció comesa per l'altre equip per fer una bona i ràpida jugada no podrà aprofitar la possibilitat de sorprendre degut a que el Tutor de Joc es pren un temps per fer quelcom que se li demana: explicar, ensenyar, informar. Aquest aspecte de confusió, de poca claredat a nivell formal, s'afegeix a l'altre aspecte confús que havíem dit i que operava a nivell de contingut.

En relació a justificar les decisions, podem dir que la relació asimètrica entre Tutor de Joc i jugadors, o entre Tutor de Joc i entrenadors, esdevé simètrica en la mesura que s'expliqui a ell mateix, i justifiqui cada cop més les decisions preses. L'excés d'explicacions i la deriva, ben probable, envers el discurs de les justificacions, condueix a que la diferència de tipus lògic entre un àrbitre, per una banda, i els jugadors i els entrenadors, per una altra banda, quedi desdibuixada. Aleshores, enlloc de quedar perfilada la diferència i un tipus de relació asimètrica, que en la Teoria de la Comunicació Humana es denomina relació o interacció complementària (Watzlawick *et al.*, 1981), es presenta una relació simètrica.

Mentre hauria d'aparèixer una relació asimètrica (que també li podem dir complementària) entre rols diferents i clarament no simètrics, es constitueix una comunicació que tendeix a simetritzar, és a dir, a igualar o posar a la mateixa alçada. En paraules dels autors de la Teoria de la Comunicació Humana: “la interacción simétrica se caracteriza por la igualdad y por la diferencia mínima, mientras que la interacción complementaria está basada en un máximo de diferencia” (Watzlawick *et al.*, 1981: 69). En termes de claredat, cal emfatitzar al màxim en totes les interaccions comunicatives la diferència entre professor i alumne, o entre àrbitre i jugador. Ara bé, hi ha d'altres aspectes que cal destacar de la jurisdicció de l'àrbitre o, en aquest cas, del Tutor de Joc. Veiem com l'abast de la seva autoritat, al mateix temps que es difumina per la confusió a nivell de contingut (explicar, justificar) i a nivell de forma (per exemple, endarrerir el ritme de joc), s'estén encara que sigui de forma diluïda.

Quan l'autoritat del Tutor de Joc ha estat rebaixada, aleshores, per molt que es digui que l'abast de la seva jurisdicció s'amplia, la seva autoritat no queda prou ben recolzada. De fet, s'estén la seva jurisdicció, en el seu àmbit d'actuació, mentre que es difumina la seva autoritat. Aquest aspecte de la seva jurisdicció ampliada ho podem veure en el següent fragment:

“6.1. EL TUTOR DE JOC

El Tutor de Joc és l'encarregat de tutoritzar el partit des de l'arribada d'aquest al terreny de joc fins que marxi.

Un Tutor de joc te la obligació de fer informe del que succeeixi fora dels límits de temps de joc. Es dir, que si succeeix un incident previ o posterior de l'inici de l'encontre aquest pot informar-ho al comitè de competició.” (CEEB, s.d. b:18)

Resulta confús, també, que en un mateix paràgraf s'apunti a l'obligatorietat de fer informe i, tot seguit, apuntar que en condicional que es pugui informar al Comitè de Competició. Al nostre entendre, no hi hauria d'haver discrecionalitat en aquest tipus d'actuacions arbitrals. O bé la seva jurisdicció queda ben marcada, amb les seves obligacions, deures i drets, o aleshores el Tutor de Joc podrà

discrecionalment fer el que li semblava més convenient, no com Tutor de Joc pròpiament dit, sinó ja a nivell personal, privat. Podrem veure una mica més clarament aquesta confusió entre el rol tècnic d'àrbitre, i les decisions discrecionals de caire possiblement personal, quan entrem a parlar de l'analogia entre Tutor de Joc i mediador, així com alguns comentaris del paper que està tenint la figura del mediador a les escoles.

Abans, però, volem fer algun altre apunt al voltant de l'assumpte de la confusió. Considerem que aquí no s'acaben les possibilitats de dotar de confusió, enlloc de claredat, al rol de Tutor de Joc. Encara es pot fer una altra revisió més del rol de l'àrbitre, passat pel filtre del CEEB i per tant per la figura del Tutor de Joc. En el fragment següent veurem com el Tutor de Joc, amb aquesta autoritat reduïda (més com un simètric que com a participant d'una interacció complementària, i per tant asimètrica i jeràrquicament superior) i una jurisdicció ampliada, encara se li poden demanar complir amb altres funcions més. Aquestes tenen a veure amb l'esportivitat o "joc net":

“1.5. JOC NET

Insultar o fer accions o gestos de menyspreu o de protesta envers els companys, els adversaris, els Tècnics, els T.J. o el públic, serà motiu de penal en contra i, també, de possessió posterior de la pilota per part de l'equip contrari. El porter iniciarà el joc com si és tractés de fer un servei de gol. És sancionaran igualment les accions realitzades pels entrenadors i que vagin adreçades al T.J., al públic o als adversaris.” (CEEB, s.d. b:3)

Per una banda, l'exposició d'aquesta nova manera de procedir del Tutor de Joc en el minihandbol apunta, en certa mesura, a una dimensió anàloga a la forma d'arbitrar i assenyalar les faltes tècniques en minibàsquet. En minibàsquet –com també en bàsquet– quan els jugadors o entrenadors mostren alguna falta de respecte envers els rivals o bé l'àrbitre, se'ls sanciona amb falta tècnica. També es sanciona amb falta tècnica als jugadors o entrenadors que s'adrecen al públic, de la manera que sigui, ja que ho tenen prohibit segons el reglament. Per administrar la falta tècnica en bàsquet, es llença un tir lliure i es dona la possessió a l'equip no infractor. En aquest cas veiem que es llençarà un penal, i que a continuació l'equip que hagi llençat el penal tindrà una possessió d'atac. Fins aquest punt la dimensió anàloga entre la nova normativa de minihandbol del CEEB, i la falta tècnica en el minibàsquet (i també al bàsquet). En aquest sentit veiem una clara mostra de com el minibàsquet ha esdevingut el motlle reglamentari per d'altres miniesports, en aquest cas el minihandbol.

Per una altra banda, ens trobem davant d'una nova dimensió en la intervenció del Tutor de Joc. La jurisdicció del Tutor de Joc es veu novament ampliada quan se li demana que sancioni les accions i gestos de menyspreu o protesta, ja sigui entre companys d'equip, o entre jugadors i l'entrenador del propi equip. Aquesta nova dimensió en la jurisdicció també segueix el fil de canvis soferts en l'arbitratge dins de la FCBQ. Durant els anys que Joan Carles Mitjana va ser Director Tècnic del Comitè d'Àrbitres de la FCBQ, ell va promoure que dins del Comitè la introducció de la sanció de falta tècnica per faltes de respecte entre integrants d'un mateix equip.

Aquesta iniciativa correspon a una indicació feta des de la pròpia FCBQ, que Mitjana es va encarregar d'adreçar als àrbitres en una Circular, concretament la número 11 de la temporada 2009-2010, assabentant-los que a partir d'una determinada jornada els àrbitres haurien de sancionar amb falta tècnica la manca de respecte entre membres d'un mateix equip. Mitjana es dirigia en aquest termes a tots els àrbitres dins la FCBQ, comunicant-los la nova manera de procedir:

“Veient, però, que cada dia es generalitza més l'insult com a arma agressiva/ofensiva en els terrenys de joc i d'una manera especial en aquells que es refereixen a les **comunicacions entrenador/ra - jugador/ra**, ens creiem en el deure d'intervenir en la qüestió. Podem considerar normals frases i gestos d'ànims vers als jugadors/res damunt la pista, però no podem acceptar l'insult, encara que s'utilitzi **entre components d'un mateix equip**.

Per aquesta raó, el comitè d'Àrbitres, d'acord amb les directives recomanades la FCBQ, i per les nostres competicions, ha donat instruccions perquè a partir de la jornada del 21/22 de febrer [de 2009], els àrbitres que xiulin els diferents partits, no només castigaran els insults als participants o cap als àrbitres, sinó també ho faran en el **cas d'insults** que es puguin produir **entre membres del mateix equip**.

No cal dir, doncs, que un dels objectius d'aquesta Federació, és reduir al màxim la violència en el nostre estimat esport i aquest creiem ha de ser un pas més per obtenir-lo. A part d'aquest, l'anirem plantejant d'altres en la mateixa direcció, encara que ens resulti difícil nedar a contracorrent, tal com estem immersos en una societat cada dia més disposada a tolerar situacions que, des d'un punt de vista dels valors humans, podem considerar inacceptables.

Des de la FCBQ pretenem reconduir aquesta tendència en allò que pensem ens competeix i és per això que a partir de la propera setmana, serà sancionada, tal com estableixen les vigents Regles de joc (**amb falta tècnica o desqualificant**), qualsevol persona amb llicència federativa que **cometi una infracció envers** una altra ja sigui contrari, espectador, àrbitre, company d'equip...). Val a dir, però, que els àrbitres, han d'aplicar una actitud preventiva de forma que, en el moment que es detecti qualsevol d'aquestes situacions indicarà a d'infractor que aquest tipus de comportament no el tolerarà en següents ocasions en que es pugui produir." (Mitjana, 2009: 2)

Veiem com el document que estàvem comentant del reglament de minihandbol recull, certament, el mateix esperit de la Circular 11 del Comitè d'Àrbitres de la FCBQ que acabem de citar. Això ens permet veure com els diferents esports i els seus reglaments, així com les diferents institucions, són vasos comunicants. L'esport educatiu té trets comuns que es reproduïxen en diferents àmbits: en l'esport escolar i en el federat; en un miniesport (minihandbol) com en d'altres (minibàsquet). Per tant, podem comprovar com la normativa de joc, quan es modifica en un determinat àmbit, en un marge de pocs mesos o anys influeix també en altres àmbits, en els quals s'introdueixen canvis normatius similars.

En aquest cas veiem com en la normativa de minihandbol del CEEB es recullen els principis, les idees de la sanció amb falta tècnica, o fins i tot desqualificant, entre membres d'un mateix equip. També podem parlar de la influència del minibàsquet federat en el minibàsquet escolar, com quan es va adoptar la norma d'alineació, tal com expressà el President del CEEB, Jaume Mora, en una entrevista radiofònica: "Tenim federacions que fan la feina molt ben feta. El minibàsquet és una clara evidència d'una eina educativa, que divideix el partit en parts i que obliga a que tothom jugui almenys una part. I això s'ho van inventar les federacions, no ens ho vam inventar els Consells" (a Monclús, 2015, minut 18:55). Aquesta sanció a les faltes de respecte –"agressions verbals", segons qui ho enuncia– entre membres d'un mateix equip evoca, de nou, a la consideració sobre el conflicte de rol entre àrbitre i entrenador.

Quan ja hem vist que el Tutor de Joc explica i corregeix als jugadors, no ens ha de resultar estrany que els àrbitres de bàsquet federat (i minibàsquet), així com també els Tutors de Joc dins del CEEB, intervinguin en allò que puguin considerar faltes de respecte entre l'entrenador i els jugadors que entrena, o entre els mateixos companys d'equip. Aquesta fiscalització del tracte dels entrenadors envers els jugadors del propi equip suposa, al nostre entendre, un nou pas en el conflicte de rol entre àrbitre i entrenadors, o bé entre Tutor de Joc i entrenadors. I seria un nou matís en la reprofessonalització de l'àrbitre.

Ja havíem vist el cas de les correccions que el Tutor de Joc podia arribar a introduir durant els partits, que es podia contradir allò que els entrenadors havien estat indicant durant la setmana, o fins i tot les instruccions que poden donar als jugadors durant els partits. Es tracta d'una possibilitat gens remota i, per tant, cal que tenir present i analitzar-la detalladament. De seguida hi entrarem. Abans, no obstant, farem un darrer comentari sobre la Circular 11 que va promoure Joan Carles Mitjana. Trobem un element a tenir en compte en la nostra anàlisi: el biaix del text redactat per Mitjana en el qual es fixa

la idoneïtat d'aquesta mesura per la freqüència en que es poden donar els insults o la falta de respecte de l'entrenador envers els jugadors. Sense negar que poden existir faltes de respecte de l'entrenador envers els jugadors, també és possible que hi hagi picabaralles, insults i faltes de respecte entre els companys d'equip. Si tanta és l'atenció sobre els aspectes morals per arribar al punt d'assenyalar una falta tècnica a un entrenador per com s'ha dirigit a algun dels seus jugadors, per què no s'ha previst el mateix rigor moral quan es troba inadequada la forma com es comuniquen els companys d'equip entre ells?

Considerem que resulta rellevant que Mitjana posi l'accent en aquest tipus de faltes de respecte, fet que no només indica una percepció sobre quin és el focus principal dels problemes, sinó que a més a més mostra una inclinació a considerar –en general– els entrenadors de bàsquet com no prou respectuosos i, per tant, no prou preparats ni prou educats. També podem dir que els pares no estan prou educats ni eduquen prou bé als infants, seguint el raonament abans esmentat: “Los profesores reprofesionalizados (de ilustradores a cuidadores y orientadores), con su profesionalidad ampliada, han penetrado en las esferas de la familia descualificando a los padres como educadores (Wyness, 1996)” (Gimeno Sacristán, 1998: 155). Quan es considera necessària la intervenció de l'àrbitre per les faltes de respecte entre companys d'equip, o entre jugadors i el seu propi entrenador/a, es dona a entendre que els entrenadors no han fet bé la seva feina, i abans dels entrenadors tampoc els pares dels jugadors, i que havent reconegut això cal posar-hi remei.

En l'esport hi ha normes, i l'àrbitre vetlla pel seu compliment. Ara bé, això no vol dir necessàriament que l'àrbitre hagi de vetllar per supervisar el tipus de vincle educatiu que planteja l'entrenador amb els jugadors. Certament cal que l'àrbitre sigui un garant del reglament, encara que això no implica gens ni mica que hagi de reconèixer la idoneïtat de les relacions educatives entre entrenador i jugadors. L'àrbitre és especialista en regles de joc i la seva aplicació: no és un especialista en pedagogia. Per tant, es produeix una situació en la qual l'ampliació de la jurisdicció dels àrbitres pot arribar a comprometre la seva feina en relació al compliment de les normes tècniques de joc.

Està clar que un àrbitre ha de vetllar per que un entrenador no ataqüi físicament als seus jugadors, com ha de vetllar per que els jugadors d'un i de l'altre equip no s'acabin barallant. Si alguna d'aquestes coses passa, no serà per culpa de l'àrbitre sinó per la manera de vincular-se que tenen els esportistes. I si acaba passant, haurà de mirar d'actuar de manera equànime. Hem de tenir clar que les baralles en ocasions es donen a les pistes de bàsquet, i que el reglament contempla la possibilitat de sancionar els que hi participin. Ara bé, això no ho hem de confondre amb que de vegades els companys d'equip facin servir un llenguatge groller entre ells, o fins i tot l'entrenador amb els seus jugadors, i això no necessàriament sigui una senyal de falta de respecte. En cada cas s'hauria d'analitzar quan el llenguatge groller implica una actitud de falta de respecte, i quan forma part del llenguatge que estan acostumats a fer servir entre ells, però la norma o criteri arbitral només preveia la sanció amb falta tècnica a l'entrenador quan tractava de manera desconsiderada als jugadors que dirigia.

Això de distingir què és falta de respecte, i què no, és difícil d'interpretar sense conèixer el dia a dia de cada equip, i per tant està francament fora de l'abast dels àrbitres o dels Tutors de Joc esbrinar-ho. Per tant, un excés de cel a l'hora d'aplicar aquesta directriu podria generar la sanció de conductes que no són pròpiament irrespectuoses, sinó que poden formar part d'un cert mode d'entendre la companyonia, encara que ens pugui semblar, des d'un punt de vista extern i allunyat, moralment criticable.

Així mateix, hi ha altres assumptes que també tenen a veure amb els àrbitres i que podem tractar d'escatir. Podem dir que l'adaptació del reglament a cada edat apareix com un altre dels elements comuns a les altres concepcions d'arbitratge infantil i juvenil a les que hem fet esment. Podem veure aquest tarannà d'àrbitre-educador quan s'assenyala de manera explícita que el Tutor de Joc podrà explicar la manera correcte de fer un gest tècnic, atribució que com hem dit tradicionalment havia

estat assignada als entrenadors i a ningú més.

En aquest sentit, el Tutor de Joc farà mans i mànigues per transmetre "la forma correcte", la qual suposa un canvi substancial dins de la filosofia de l'esport. Trobem que de manera oberta l'àrbitre abandona en part les seves tasques de jutge, tal com hem vist anteriorment: "La seva missió [la del Tutor de Joc] és deixar de ser un simple jutge imparcial per ser la d'un/a educador/a que col·labora perquè el joc i la competició es desenvolupin de la millor manera possible perquè permetin a tots els infants participants la màxima assimilació dels continguts esportius i no esportius (valors)" (CEEB, s.d. b: 3). Vist tot això, la qüestió punyent que ens queda per resoldre és: abandonarà totalment el Tutor de Joc aquesta funció de "simple jutge imparcial"? I més enllà d'aquesta consideració, caldrà veure si finalment es consagra a fer de complement de la tasca formativa, a nivell tècnic, de l'entrenador.

És important tenir clares les disfuncions que pot arribar a generar aquest ànim pedagògicament actiu que se li demana a l'àrbitre (o al Tutor de Joc en el cas del CEEB): actuar segons aquests principis d'acció, com podrem veure de seguida, suposa posar la primera pedra per que es doni un conflicte de rol. Un entrenador que corregeixi els jugadors de certa manera es podrà veure desautoritzat, arribats el cas, per un àrbitre que els expliqui als infants de quina manera, per exemple, no cometre passes en una acció d'entrada a cistella. Resulta gairebé una evidència del que es desprèn del redactat que aquells que van impulsar aquesta idea de reforçar la vessant de l'àrbitre-educador no es van adonar de la dimensió que apareixia de conflicte de rol. Allò que estaven proposant no feia altra cosa que provocar una situació de competència entre qui ensenya als entrenaments i als partits (l'entrenador), i qui voldrà "ensenyar-los" durant els partits (l'àrbitre o Tutor de Joc). Per tant, un àrbitre amb llicència per ser àrbitre-educador –o bé Tutor de Joc– és un actor en el procés de formació dels jugadors que pot entrar en conflicte amb els entrenadors, i fins i tot arribar-los a desautoritzar com professionals, segons quins siguin els seus comentaris. La seva reprofessonalització, l'estar reprofessonalitzat, pot suposar àrees de conflicte amb els entrenadors.

Aquest és un fet greu que cal subratllar, i pel qual no podem passar de puntetes. Pensem, de fet, que aquesta situació de conflicte de rol no és gens ni mica una possibilitat remota, si prenem una mirada escrupolosa de les condicions que imposa la incorporació de la figura del Tutor de Joc. Veiem alguns exemples. En el treball com a formador de l'autor d'aquesta tesi, concretament com a formador amb àrbitres d'esport escolar, voldríem exposar una experiència que pensem que és molt representativa del que plantejarem en aquestes darreres pàgines. Durant diversos anys consecutius, l'autor va fer-se càrrec d'algunes sessions de formació en el reglament de bàsquet, i també sobre temes de comunicació i rols dins de l'activitat arbitral.

En aquestes sessions formatives es podia copsar com els àrbitres interioritzaven progressivament la qüestió formativa/educativa com un aspecte fonamental del seu rol. Un cas ben aclaridor seria un àrbitre d'esport escolar que va definir la seva tasca com àrbitre de competició escolar de la següent forma: "Els àrbitres hem d'educar als jugadors, i *també* aplicar el reglament" (la cursiva indica èmfasi). Aquesta frase ens dona una excel·lent mostra de quin lloc ocupa la tasca pròpiament d'aplicació del reglament per alguns àrbitres que ja porten anys socialitzats en aquesta cultura –ja veiem que força estesa– de l'àrbitre-educador. No es tracta d'un patrimoni tan sols del CEEB i del Tutor de Joc: és una tendència transversal que va molt més enllà, i que es remunta a l'"amigo". Bé sigui sota la denominació pròpiament dita de Tutor de Joc, o bé amb aquest accent simplement d'àrbitre-educador, aquests àrbitres entenem que són el resultat, el producte, del tipus de discurs al voltant de la figura de l'àrbitre com a educador.

Al costat d'aquesta formació per a àrbitres, on concretament a la població on es realitzava la formació encara no havia arrelat l'etiqueta de Tutor de Joc, la denominació no existia encara allà però la idea d'àrbitre-educador estava ben present. A això darrer se li ha d'afegir un altre fet destacable referent a

una altra activitat de formació. Al·ludim a la idea que va expressar un altre àrbitre de bàsquet escolar en anomenar un assumpte delicat. Deia aquest àrbitre que quan ell veia que l'entrenador d'un equip no sabia alguna cosa a nivell tècnic, també corregia l'entrenador, a banda dels propis jugadors en el transcurs del joc, o bé en les pauses, del partit. I no es referia només a aspectes reglamentaris, sinó també qüestions d'indole tècnica i, per tant, relacionades amb la metodologia d'entrenament. Encara que les qüestions tècniques tinguin a veure amb el reglament, l'àrbitre no és l'encarregat de dir als jugadors –tampoc als entrenadors– de quina manera han de jugar el joc. En tot cas, ha d'assenyalar i sancionar aquelles maneres de jugar que no estiguin permeses, ha de vetllar per protegir el desenvolupament del partit de les accions que estan prohibides. Malgrat parlem d'un àrbitre en particular, pensem que això no és una qüestió aïllada, sinó que apunta una tendència. Hem vist com l'estudi d'un cas concret d'un àrbitre de beisbol (Torres, 2010) és un exemple paradigmàtic d'aquesta tendència que està instal·lada en l'esport infantil i juvenil. Torres i Hager (2008) ja van batejar a la “desenfatzació de la competició” com “la tendència”.

Hi ha tot un desplaçament a nivell teòric, conceptual respecte el paper educatiu de l'àrbitre, més enllà i tot del que pugui arribar a ensenyar als jugadors. En podem trobar exemples en alguns textos. En el següent fragment veiem com s'emfatitza la vessant de l'àrbitre com a educador dels entrenadors, en aquest cas en l'àmbit del futbol, encara que ens servirà a tall d'exemple: “Poco a poco, el colectivo de los árbitros está siendo capaz de desarrollar su papel dentro del mundo del fútbol y sólo es necesario dotarlos de una mayor preparación para que sean capaces de educar a jugadoras y entrenadoras” (González-Oya, 2006: 49). Això ens adreça cap a un altre element important a tenir en compte: la idea d'àrbitre-educador no s'atura, certament, amb les correccions als jugadors, sinó que l'abast pot arribar perfectament als entrenadors. D'aquesta manera, la funció arbitral implicarà que l'àrbitre és veurà en el dret de corregir els entrenadors, la qual cosa suposa un biaix important respecte la missió originària del jutge o l'àrbitre de ser garant de les lleis.

El que entra en joc, és clar, és la correcció de la tasca pròpia de l'entrenador a nivell pedagògic. Fins i tot aquest fenomen pot anar més enllà. Cal que tinguem present que el Semàfor de Valors és també una eina del CEEB per avaluar el nivell d'esportivitat i altres comportaments afins durant un partit (CEEB, s.d. a). El Tutor de Joc és l'encarregat d'avaluar els comportaments dels jugadors i dels tècnic, i també avaluarà a les aficions. La tria del color del semàfor esdevindrà després de tenir en compte el comportament dels jugadors, els entrenadors i les famílies dels jugadors durant un determinat partit. Això suposarà que, a la pràctica, el Tutor de Joc es converteixi en una figura que jutjarà quin és el paper que ha estat fent el públic i, per tant, tindrà una certa influència –no podem dir que sigui formació ni de bon tros– sobre el públic, que poden mossegar-se la llengua en certs moments que saben que els avaluen d'acord al sistema del Semàfor de Valors. Conèixer que l'àrbitre (o Tutor de Joc) “posarà nota” a l'afició suposa una mena d'amenaça velada, un disciplinar-se un mateix, per fer servir el llenguatge focaultià.

Aquesta figura del Tutor de Joc, o d'altres denominacions que puguin haver, no és un fenomen que tingui un abast territorial limitat, restringit. Alguns dels exemples que hem donat tenen lloc a Catalunya, i malgrat el sorgiment del Tutor de Joc en el CEEB fou l'any 2005, podem trobar idèntics exemples i idèntiques intencions a d'altres indrets d'Espanya: “En los Juegos Deportivos Extremeños, se recurrirá siempre a los arbitrajes didácticos donde prime el aprendizaje de las normas sobre el afán sancionador por parte de los jueces deportivos” (Muñoz Ramírez, 2004: 156). O bé també podem parlar del cas d'Itàlia, on hi ha una visió especialment significada amb la figura de l'àrbitre-educador: parlem del cas del minibàsquet federat (FIP, 2013).

En un treball anterior (Valenciano, 2016a) vam analitzar la correspondència entre l'aparició i assentament de la figura del Tutor de Joc, la preferència pel format de Trobades enlloc de les competicions, i el fenomen de la desenfatzació de la competició que ja anteriorment havien analitzat d'altres autors (Torres i Hager, 2008). D'acord a aquell treball, el que es podia veure era una

confluència de diferents aspectes en l'esport infantil i juvenil a Catalunya que venien a confirmar les sospites que varen presentar, en l'excel·lent treball de Torres i Hager. Vist amb retrospectiva, l'aportació d'aquells arguments (Valenciano, 2016a) girava al voltant d'identificar aquells aspectes que, dins del panorama de l'esport infantil i juvenil català, mostren una confluència de motius d'acord a la idea de la desempatització de la competició, doncs no es dona en un únic aspecte. També podem mencionar altres qüestions, com ara la persistència en el marc normatiu i la modificació amb cada cop més minuts de joc assegurats per la norma d'alineació (Valenciano, 2015b), o bé la norma de “tancar marcador” per deixar de comptar punts (Valenciano, 2015a).

A més a més, podem fer una reflexió al voltant de què suposa substituir un àrbitre per la figura d'un tutor, en aquest cas per un Tutor de Joc. Abans d'anomenar-lo Tutor de Joc en les competicions del CEEB, a l'àrbitre en l'esport escolar ja se li havia començat a atorgar aquesta funció educativa, i d'assessor. No és gens inesperat que, donades aquestes condicions, se li hagi fet un canvi de denominació per arribar-lo a situar en la categoria de tutor. Durant les dècades de 1990 i 2000 a Espanya veiem en l'àmbit escolar una demanda institucional diferent envers els mestres i professors. Amb l'aplicació de la LOGSE, es produeix un gir en allò que les administracions i els centres educatius sol·liciten als professionals docents: “Las autoridades pro-reforma aspiraron a que el profesorado aplicase la Ley previo bombardeo público sobre su supuesta incapacidad, falta de formación y selección discutible. Pretendían, además, que un profesional que enseña contenidos concretos se convirtiera en un «educador para la democracia» o «formador cívico». Después de esto, ¿quién sabe realmente en qué consiste esta nueva profesión?” (Rodríguez Prada, 2012: 123). Aquest autor ens indica el canvi de condicions en les quals es formulen les demandes professionals als professors.

Com ja hem apuntat, no es pot pretendre que un professor abandoni la feina d'ensenyar l'assignatura per llençar-se als braços de les promeses de l'educació integral o, com bé apunta Rodríguez Prada, esdevenir un “educador per la democràcia”, o un “formador cívic”. Bé, si es pretén fer-ho, es pot arribar a fer, encara que amb el perill de buidar de continguts el vincle pedagògic entre professor i alumnes. Per tant, el que es posa en perill és la funció transmissora de la tradició, de la cultura, que s'havia assignat al professor i que era el que se li demanava a aquesta figura a l'escola. D'acord a aquestes noves demandes que apareixen amb la LOGSE, el rol del professor s'ha vist seriosament afectat per la reforma educativa espanyola, tal com vam veure al Capítol 1 de la tesi. En aquella part del text vàrem documentar una sèrie d'opinions crítiques amb la reforma educativa, i molt especialment amb el paper que se li reserva al professor dins de la reforma. Un exemple dels efectes sobre el professor que tindrà la reforma serà el següent:

“Otra medida es poner la esperanza en un cambio de la formación docente con la idea de que unos profesores de otro perfil podrían entender mejor a los *nuevos alumnos*. La nueva visión del docente ya no sería enseñar sino educar al alumno de manera general, enseñándole tolerancia y convivencia. Sin embargo, no ha funcionado porque estos *nuevos profesores* tienen aún menos autoridad ante los alumnos que los profesores tradicionales.” (Enkvist, 2014: 63)

Aquest argument també l'hem vist mencionat per Bellamy (2018: 20). A partir del que diu Enkvist, podem traçar un paral·lelisme entre la davallada d'autoritat que ha sofert el mestre i el professor en l'àmbit escolar, i la davallada de l'autoritat que ha patit l'àrbitre a través de les aproximacions a l'àrbitre-educador i, és clar, també per l'aventura del Tutor de Joc. Quan l'àrbitre ja no és jutge i no té com una de les seves principals missions sancionar, sinó més aviat aconsellar, assessora, l'autoritat que tenia assignada es difumina. Veiem així mateix la correspondència entre els termes que es manegen a l'àmbit escolar, i els que ja hem vist a l'àmbit esportiu. No de manera casual es parla, així mateix, de l'esport infantil i juvenil com esport en edat *escolar*:

“Durante décadas, se ha enseñado a los futuros profesores que hay que ser *tolerante y abierto* y que el profesor sólo es un *facilitador*. El alumno trabajará a su propio ritmo con las tareas que le

interesen. En cualquier grupo escolar, hay ahora alumnos de niveles muy diferentes, y ¿cómo retomar las riendas de un grupo que de grupo tiene muy poco?” (Enkvist, 2014: 63)

Per tant, hem de tenir cura de que la formació dels docents escolars –com també a hores d'ara la dels àrbitres– gira al voltant d'assumptes cada cop més allunyats del reglament i el compliment de les normes de joc. La tolerància ja hem vist que és un dels elements de l'àrbitre, concebut ja sigui com “amigo”, com àrbitre-educador, com Tutor de Joc. L'àrbitre ha de ser tolerant, en el sentit de flexible –encara que l'expressió que ho deixa tot ben al descobert és la de *fer la vista grossa*– amb les infraccions comeses pels jugadors joves. I la menció a la idea de “facilitador” (Enkvist, 2014: 63) no deixa de ser una altra forma d'expressar allò que, amb un altres termes, s'evoca amb la idea de que l'àrbitre ha d'assessorar. I així es consagra l'esborrar qualsevol rastre de la sanció, maniobra la qual podem identificar com una anul·lació sistemàtica dels límits clars.

Podem, tanmateix, afegir unes breus consideracions de la figura de l'àrbitre des d'un altre àmbit del “mini”: el minihandbol. En aquest cas, es tracta d'un text firmat per uns entrenadors argentins:

“Es muy importante la función específica del árbitro (juez-amigo), [...] el hecho de que se convierte en un auténtico guía colaborador del proceso formativo de estos pequeños jugadores (as). Es necesario que se esfuerce en dejar jugar, evitando las interrupciones continuas y entendiendo las reglas con la flexibilidad necesaria para conseguir que el niño se divierta, juegue y aprenda.

Su misión consiste no en señalar faltas técnicas, sino faltas a la correcta organización del esquema corporal, a los defectos graves de percepciones espacio-temporales y a las incorrecciones de coordinación, por lo que su papel fundamental será encauzar y dirigir en el propio desarrollo del juego, la naturalidad del mismo.” (Meléndez-Falkowski i Enríquez Fernández, 1988: 7-8)

Veiem com, en la mateixa línia d'allò que hem anat veient, els àrbitres el minihandbol estan exposats també a una revisió del seu rol, fins i tot quan sortim de l'àmbit CEEB i de l'àmbit FCBQ. I podem veure com es prenen una sèrie de mesures anàlogues a les que hem vist aplicades al minibàsquet a diferents indrets, i èpoques:

- caracterització com “amic”;
- es converteix en col·laborador (en la línia d'assessorar, o bé de facilitar, com apuntava Enkvist);
- indica l'èmfasi en “deixar jugar”, és a dir –i per seguir els termes que hem emprat– ser tolerant amb les infraccions comeses;
- posicionament a favor de la diversió i l'aprenentatge (com era la definició del Tutor de Joc);
- desistir d'assenyalar-los faltes tècniques.

Aquests autors acabaran resumint amb força cura aquest procés de transformació del rol arbitral que hem vist, i que ells descriuen de la següent manera: “Que la figura del árbitro (**juez-amigo**) con su interpretación flexibilizada de las normas y su función educadora en el terreno de juego, se ve como un participante más, necesario, positivo y canalizador del buen hacer de la práctica deportiva” (Meléndez-Falkowski y Enríquez Fernández, 1988: 108). La idea de “un participant més” ens connecta amb la idea de la falta de diferència entre jugadors i àrbitres. És a dir, la transformació d'una interacció complementària (i per tant asimètrica) en una interacció simètrica, fent servir els termes de Watzlawick *et al.* (1981: 69).

Vist el desenvolupament anàleg de l'àrbitre en el minibàsquet i en el minihandbol, centrem-nos ara en veure com la transformació de l'àrbitre en Tutor de Joc suposarà que el tarannà del rol arbitral es vegi irremeiablement afectat. Hem de subratllar que el Tutor de Joc pren alguns dels elements propis del tutor en l'àmbit escolar, així com d'altres figures arbitrals que ja hem estudiat (“amigo”, àrbitre-educador). No es tracta de que no hi haguessin prèviament al Tutor de Joc transformacions en el rol arbitral: ja hem vist que les havia hagut. Ara bé, la construcció d'una denominació pròpiament de

Tutor de Joc cristal·litza bona part dels elements que, en moments anteriors, s'havien anat perfilant en els canvis propis de l'àrbitre d'esport infantil i juvenil. Un dels aspectes cabdals d'aquesta progressiva transformació del rol arbitral és la renúncia a esdevenir una autoritat clara, legítima. El tutor és una figura que aconsella, i es perfila com una instància no sancionadora. L'àrbitre era un actor amb capacitat sancionadora, i allò que ens trobem que es institucionalment es prefereix desmantellar-ne aquesta atribució central del seu rol.

La finalitat, com ja hem vist, és dotar al Tutor de Joc d'un perfil més educatiu, d'assessor, de "facilitador". Ara bé, la dificultat que arrossega aquest procés és que l'àrbitre, sense la seva autoritat tradicional com a jutge, és una figura que s'esfilagarsa i deixa de tenir la consistència que havia tingut amb anterioritat. És clar que tot això que comentem també podem dir-ho dels pares, dels mestres, com bé descriu Narodowski (2016). No obstant, l'àrbitre tradicionalment ha estat un rol ben caracteritzat per l'autoritat que ha de desplegar, per la capacitat sancionadora que li és atorgada, i pel seu paper de garant del compliment de les normes de joc. La novetat aquestes darreres dècades és com s'ha rebaixat el gruix de la seva autoritat.

Quan el perfil sancionador de l'àrbitre no està prou garantit institucionalment, pensem que això genera un problema en el funcionament del sistema esportiu. Quan els esportistes no troben aquestes característiques d'autoritat en els àrbitres, podem dir que la seva funció queda en un espai d'indefinió, en el qual deixen de ser uns tercers imparcials per passar a ser uns actors parcials que es refien més de la seducció i la persuasió (San Eugenio Vela, 2010), que no pas de l'autoritat clara i la capacitat sancionadora que abans tenien i exercien. Al nostre entendre aquest canvi repercutirà negativament en el desenvolupament dels infants, en la mesura que mancarà un ordre, uns límits clars respecte els quals situar-se.

Vist això, a l'infant se li gira feina. No només haurà d'aprendre a jugar a bàsquet o a un altre esport, sinó que a més a més haurà d'aprendre a seduir els àrbitres per tal de guanyar-se el seu favor. I si tenim en compte que un principi l'àrbitre-educador havia de servir que facilitar-li la feina a l'infant, per no aplicar-li severament el reglament, al final ens acabem trobant amb que se li demana als infants multiplicitat de tasques. L'aprendre no es focalitza en la tècnica, com ja hem vist abastament. L'aprendre que es promociona implica fingir, seduir.

12.4.4.5 El dinamitzador de joc (del Consell Esportiu Baix Llobregat)

Encara que fora de l'àmbit de l'esport federat al qual ens hem referit principalment fins ara –a excepció del Tutor de Joc–, pensem que paga la pena fer una ullada més a l'esport escolar català més enllà de la FCBQ. A banda del Tutor de Joc, hi ha d'altres figures anàlogues com l'àrbitre-educador, o bé l'àrbitre amic. Aquesta altra figura és el dinamitzador de joc.

Aquesta aproximació que estem fent repassant diferents figures arbitrals –potser hauríem de dir, més acuradament, *pararbitrals*– està justificada en la mesura que no només ens interessa la figura de l'àrbitre i les seves noves atribucions pel minibàsquet, sinó per les connotacions educatives que se li atorguen a les figures com ara el Tutor de Joc o el dinamitzador de joc. En les darreres reflexions hem pres algunes idees del Tutor de Joc específicament del minihandbol, i ens sembla ara útil ampliar el rang de la investigació comprovant una altra figura que forma part de l'esport infantil i juvenil a Catalunya.

En l'àmbit del Consell Esportiu del Baix Llobregat i dins del Juga Verd Play s'esdevé, com un altre aspecte més del desenvolupament del plantejament propi del programa (Valenciano, 2016c), la substitució dels àrbitres per una altra figura: el dinamitzador de joc. Entenem que, per cura de no copiar-se del CEEB i del seu Tutor de Joc aparegut l'any 2005, els artífexs del Juga Verd Play batejaran com "dinamitzador de joc" la figura dels àrbitres dins de la seva proposta. Més enllà de constatar que el Tutor de Joc és una figura creada del 2005 i el dinamitzador de joc apareix al 2013, podem veure-

hi importants paral·lelismes. En ambdós casos apareix, amb força, la consideració de l'àrbitre com educador. Aquesta és una constant que ja hem vist i que no tornarem a comentar.

Com afegit a això, trobem l'etiqueta que figura: dinamitzador. 'Dinamitzador' és un terme que es diferencia de la noció de Tutor de Joc, encara que al cap i a la fi les condicions que planteja per fer la feina d'àrbitre s'acosten a les que veïem abans amb el Tutor de Joc. En aquest sentit, podem entendre el dinamitzador de joc com una mesura afegida al servei de la progressiva transformació i desmantellament de l'àrbitre com jutge, com tercer imparcial, com garant de la llei, com a rol que ha de sancionar quan convingui (Valenciano, 2016a). Aquest canvi en el rol arbitral l'havíem vist abans, doncs, amb la idea d'àrbitre com “assessor” (FCBQ, 1991), després amb el Tutor de Joc, i també amb la idea de l'àmbit de la pedagogia escolar del professor com “facilitador” (Enkvist, 2014: 63). Es tracta, com ja hem comentat, d'un fenomen lligat als canvis relacionats amb l'autoritat en la nostra societat, al paper de l'adult envers l'infant, i que toca diferents àmbits socials. Amb el dinamitzador tenim una altra mostra més d'aquest mateix tarannà permissiu i seductor. A tall d'exemple, dir que entre les noves atribucions del dinamitzador de joc respecte altre versions de la figura de l'àrbitre-educador estarà el mostrar Targetes Verdes als jugadors els quals, a través de les seves conductes, demostrin un actitud especialment rellevant a nivell d'esportivitat.

Les Targetes Verdes han format part d'un sistema aplicat a diferents indrets. Agafant la idea sancionadora de les targetes del futbol o l'handbol, es va proposar poder “premiar” als participants que tinguessin una actitud lloable en termes morals. En fer-ho, es volia posar aquella persona com exemple, com model a seguir. Enlloc de posar l'èmfasi en el compliment de la norma i el seguiment fil per randa del reglament, en aquests models de premis es posa l'accent en actituds que esdevenen exemplars i que puguin servir de lliçó per a tothom.

En el bàsquet i en el minibàsquet, d'entrada i en termes generals (dins l'àmbit FIBA), no hi ha targetes per sancionar, com bé passa en d'altres esports. La funció anàloga la compleixen les faltes tècniques, les antiesportives i les desqualificants. Ara bé, en la competició pròpia del Consell Esportiu del Baix Llobregat, els àrbitres de bàsquet i minibàsquet podran mostrar Targetes Verdes durant el transcurs d'un partit. En fer-ho, a més a més d'assenyalar allò que segons el seu punt de vista és una actitud exemplar, lloable i, per tant, elogiable, significarà que es registrarà aquell reconeixement en un apartat anomenat “suma verds”. Les Targetes Verdes, doncs, donaran punts al final de l'encontre en el recompte de punts, per decidir la victòria.

Per tant, hi ha una translació del nombre de Targetes Verdes mostrades a l'equip i el nombre de punts que si li acabarà donant en el còmput final. El Juga Verd Play combina un recompte de punts/gols, més un altre recompte en base a una sèrie d'aspectes sobre el comportament i les actituds dels jugadors bàsicament, encara que també l'entrenador i el públic. El dinamitzador de joc podrà, a partir de les indicacions reglamentàries així com també amb les seves pròpies predileccions, atorgar Targetes Verdes d'acord a una sèrie d'aspectes convencionals com ara: saludar-se abans i al final del partit; llençar la pilota fora quan hi hagi un jugador lesionat; etc. El fet d'incloure la salutació dins del reglament, valorant aquest aspecte com una conducta candidata a ser distingida per les Targetes Verdes, no és l'única menció en els reglaments respecte d'aquest assumpte.

Dins d'un altre reglament –en aquest cas el reglament de minibàsquet de la Federación Andaluza de Baloncesto– trobem el cas, ben evident, de la vinculació entre la salutació entre els dos equips i la lògica pròpia de l'educació en valors, a partir de l'especificació d'una modificació introduïda:

“ARTÍCULO 1.1

SE AÑADE: Todos los participantes se saludarán antes y después de los partidos.

JUSTIFICACIÓN: Para transmitir los valores fundamentales de respeto y compañerismo.” (FAB, 2015b: 1)

Des d'aquesta perspectiva de les Targetes Verdes, l'àrbitre tindrà una influència sobre el resultat del partit. En la mesura que atorgui més Targetes Verdes a un equip, estarà inflant l'apartat de punts que poden arribar a computar. En aquest sentit, veiem com falla clarament la idea del jutge, de l'àrbitre com tercer imparcial. En la mesura que el dinamitzador de joc es dedica a mostrar Targetes Verdes, és a dir, a donar punts a un i altre equip, deixar d'ocupar aquella posició imparcial, equidistant entre els dos bàndols a la qual estàvem acostumats amb la figura arbitral tradicional. Cal subratllar que hi ha una diferència substancial: per una banda, la lògica de la llei, o la norma, i la sanció de la norma; per una altra banda, la qüestió del premi o reconeixement de les conductes.

Podem parlar, de fet, d'una hibridació d'allò reglamentari amb allò pedagògic. La norma de joc que acull les Targetes Verdes inclou, simultàniament, sancions i premis. La sanció dels passos o dels dobles comporta la pèrdua de la possessió de pilota. El premi de les Targetes Verdes és sumar una sèrie de punts que, en el recompte final, serveixi per sumar punts per la victòria. Per tant, el reglament del Juga Verd Play inclou tant les sancions de la norma com els premis a les bones conductes. Parlem, però, de dos llenguatges diferents: un és el llenguatge de la norma, que inclou sancions; l'altre és el llenguatge dels premis i els càstigs, que conforma una dimensió diferent a la purament normativa.

El càstig ha aparegut durant molt de temps en l'horitzó de la pedagogia com una norma pedagògica. Tal vegada ho podem veure en algunes imatges de diferents èpoques, com ara en un gravat de l'època del Renaixement en un llibre del professor Claudio Lozano (1980: 5). El llenguatge pedagògic, doncs, ha parlat per boca dels termes propis del càstig i el premi. No obstant, cal distingir amb claredat entre la idea de sanció i la idea de càstig. Podem fer-ho des del moment que entenem que el càstig és improvisat, fins i tot capriciós, mentre que la sanció forma part de la norma, és una conseqüència possible anunciada als participants. Ara bé, en el moment que es vincula la lògica pròpia de les normes i sancions, que és d'una naturalesa determinada, i la lògica dels premis, s'està instaurant una lògica diferent per fer-la conviure amb la lògica primera (la de les normes i sancions). A més a més, la lògica dels premis porta aparellada, inevitablement, la dimensió dels càstigs: hem de tenir clar que allà on apareixen els premis, hi ha també com a complement inevitable l'existència de càstigs.

Vist això, el Dinamitzador de Joc tindrà la possibilitat de premiar –i per tant també tindrà llicència per castigar– als dos equips amb una o diverses Targetes Verdes. La manera com podrà castigar, dins del Juga Verd Play, apareix en la puntuació que l'àrbitre assigna als equips: el dinamitzador de joc pot castigar l'equip sense els punts que li pot atorgar. En fer-ho estarà indicant que considera un comportament d'algun dels equips com especialment poc modèlic. No obstant, no menys important serà el fet que aquesta Targeta Verda donarà punts a l'equip a qui se li ensenyi i, per tant, això podrà portar als jugadors a voler fer comportaments susceptibles de que li atorguin aquest “bonus” que són les Targetes Verdes. Per tant, es podrà donar una actitud estratègica dels equips per tal d'aconseguir punts amb les gestos que facin. Aquesta situació és un aspecte dels més preocupants de la lògica que planteja el Juga Verd Play, doncs promou que es donin una sèrie de gestos de cara a la galeria. Aquest esdevé un element sobre el qual no podem passar de llarg.

Analitzem, doncs, la situació comunicativa que estem observant: amb les Targetes Verdes estem proposant als jugadors que facin determinades conductes que des d'un determinat punt de vista es consideren valuoses socialment, moralment. En segons quin relat, aquesta consideració passa per alt el fet que es poden fer aquestes accions estratègicament per aconseguir la puntuació extra. No es podrà distingir, a nivell del dinamitzador, entre aquells que ho fan de manera “respectuosa”, d'aquells que ho fan de manera, diguem-ne, “estratègica”. Cal que considerem que d'aquesta manera s'educa l'infant en una lògica plenament, absolutament neoliberal. No es tracta de fer allò correcte, d'allò que podem dir que és virtuós, sinó que es tracta de fer tot allò que ens permeti guanyar punts. Aquesta és precisament una de les condicions principals i més remarcables del pensament neoliberal, un tipus de pensament que posa en el centre els diners i que fa que tots els aspectes de les relacions humanes girin al voltant dels diners, i del guany econòmic especialment.

La reducció de tota vida a l'economia, i més concretament, la reducció de tota la vida als diners i a les relacions interessades i no virtuoses, marquen un tipus de vincle que passa pel benefici propi i l'acció que implica compensació. Cap altra consideració és tinguda en compte en el punt de vista de la transacció econòmica que proposa el neoliberalisme. D'acord a aquest horitzó neoliberal, veiem que allò que preval en el Juga Verd Play és aconseguir punts per assolir la victòria. Resulta secundari –de fet és totalment indiscriminat– que aquest punts s'obtinguin a través de cistelles, o bé gràcies a gestos benintencionats. Si el que es vol és guanyar, no cal esmerçar-se en jugar un millor bàsquet per tal d'aconseguir la victòria. Hi haurà suficient d'articular una sèrie de gestos de cara a la galeria, fer una mica de teatre.

“Fer teatre” ho fem servir segons la idea que segons quins gestos aconseguen seduir a l'auditori i que permetin als avaluadors de torn poder puntuar de manera positiva –i decisiva– els comportaments tant dels infants com dels adults. Ara bé, els adults avaluats entre el públic (com bé pot ser el cas dels entrenadors) estaran situats en un rol infantilitzat, ja que a ells o elles se'ls avalua seguint el mateix procediment, la mateixa idea que es posa en pràctica amb els infants. Per tant, entenem que la mesura de les Targetes Verdes porta el plantejament de l'educació esportiva a termes dineraris. Si el reglament “paga” per fer certs gestos, doncs aleshores els jugadors faran aquells gestos que els permetin “guanyar” punts. Fins i tot hi haurà casos en que els entrenadors puguin arribar a suggerir als jugadors facin alguna cosa que els doni punts: pot arribar a formar part del pla de partit que es prepara prèviament, del que es parla a la xerrada al vestidor.

El comportament estratègic i interessat en aconseguir punts pot sorgir dels propis jugadors, o bé seguir les indicacions de l'entrenador. En fer-ho, tant d'una manera como de l'altra s'estarà actuant d'acord a la norma, el que no és el mateix que dir que estiguin actuant de manera ètica. De fet, estaran respectant la legalitat i ocupant-se d'aconseguir punts, que és el propòsit del joc, que és la lògica interna de l'activitat, però l'actuació no estarà guiada per un comportament o ideal virtuós, sinó més aviat una lògica del guany en termes econòmics (els punts que ens pot arribar a atorgar la Targeta Verda).

Ara bé, hem de recordar que al costat d'aquest brunzit de punts atorgats per gestos benintencionats (estiguin fets de manera estratègica o no), el propòsit tradicional dels jocs esportius és aconseguir punts fent gols, cistelles o un altre tipus de marques. No és propi de la naturalesa dels jocs motrius, ni tampoc de l'esport organitzat de la manera que ho ha estat tradicionalment, obtenir punts que influeixin en el resultat per accions de joc relacionades amb l'esportivitat. A més a més, les categories pròpies de la puntuació en les Targetes Verdes són sovint confuses, doncs engloben un gruix massa gran de situacions que no sempre són fàcils de delimitar. Si molts comportaments diferents poden entrar dins de la norma de la Targeta Verda, aleshores el marge de discrecionalitat de l'àrbitre pot ser molt gran per decidir què queda dins, i què queda fora.

A més a més se'ns acut una altra situació susceptible d'ocórrer, i que ratlla amb allò delirant. Pensem en el cas d'un entrenador, dels jugadors d'un equip o d'una afició. Aquestes persones poden arribar a protestar a l'àrbitre en aquelles ocasions en que considerin que algun jugador, entrenador o aficionat del seu bàndol mereixeria una Targeta Verda per algun comportament considerat honorable. En el marc mental de la promoció de l'esportivitat, el neguit propi de la mentalitat neoliberal pot dur envers a una protesta per que l'àrbitre no hagi sancionat positivament amb la corresponent Targeta Verda, ja que l'objectiu en un plantejament neoliberal és aconseguir el guany al preu que sigui.

Per tant, en un terreny abonat a promoure els comportaments esportius i erradicar els antiesportius (i, dins d'aquesta última categoria, entrarien les protestes a l'àrbitre), el propi sistema de la Targeta Verda pot, defensant la promoció de l'esportivitat, conduir envers comportaments antiesportius per defensar el reconeixement subjectiu de les accions típicament associades amb l'esportivitat. Un aficionat podria arribar a dir-li a l'àrbitre: “És que necessites ulleres, que no has ensenyat Targeta Verda al

jugador que ha llençat la pilota fora del camp, tros d'ase?"

Dit això, ens demanem: quines serien les accions que podrien entrar dins d'aquesta categorització de les Targetes Verdes? Veiem una sèrie de supòsits els quals van ser incorporats dins dels criteris normatius de la Federació de Futbol de la Comunitat Valenciana, recollits dins de la circular 19:

- “1. Acciones pacíficas que eviten la agresión, el insulto o la intimidación al árbitro, al rival, equipo técnico o público en general.
2. Favorecer excepcionalmente el buen funcionamiento de la competición con la colaboración más allá de lo esperado por los presentes.
3. Reconocimiento por parte del público de acciones excepcionales y positivas del equipo rival o de cualquier otro agente del encuentro.” (Diario Marca, 2019)

Quan el que es proposa és aconseguir punts d'una altra manera –com és el cas de la Targeta Verda en general, i dels mecanismes addicionals proposats pel Juga Verd Play–, és oportú demanar-nos si encara estem jugant a futbol o a bàsquet, o bé estem jugant a alguna altra cosa. Cal tenir clar que estem davant d'un escenari en el qual es plantegen unes circumstàncies sobre les quals es podrà construir una altra cosa diferent a l'esport tal com l'hem conegut. El producte és incert, encara que podem dir que per la llunyania entre la lògica del Juga Verd Play i d'altres propostes esportives, és probable que el resultat obtingut sigui diferent. En aquest sentit, hem de subratllar el fet que coneixem l'ètica pròpia de l'esport tradicional, en el continu dels valors de l'esport de tradició greco-llatina que es recupera en l'esport britànic del segle XIX i que Coubertin donarà a conèixer amb la recuperació de la tradició olímpica. Enfront aquests canvis que introdueix el Juga Verd Play, no tenim certesa sobre el resultat ètic que sorgirà de les mesures que planteja aquesta nova proposta. Per tant, enfront una ètica ben coneguda, apareix una incertesa sobre el resultat ètic que s'obtindrà d'una nova proposta (Valenciano, 2017a).

Més enllà d'aquesta reflexió de les Targetes Verdes com a mesura de tall neoliberal, de nou amb el dinamitzador de joc –com abans amb el Tutor de Joc– ens trobem aquesta idea de que l'àrbitre no ha de sancionar, sinó educar. La sanció és entesa ara com un reconeixement o lloança moral, com és el cas de la Targeta Verda. Mentre que tradicionalment s'associen les targetes grogues o vermelles en el futbol a l'administració de sancions (que convé no confondre sancions amb càstigs), i aquestes targetes són un element inqüestionable del funcionament del futbol fins al dia d'avui, hem d'aturar-nos davant un fet novador. A partir del moment en que apareixen les Targetes Verdes es planteja una diferència, i és que els àrbitres o Dinamitzadors de Joc han d'educar i reconèixer els bons comportaments.

Això obre una nova dimensió legal, en el sentit de permesa i acceptada: els Dinamitzadors de Joc podran premiar o castigar als equips: hi ha un reconeixement en forma de punts per aquelles accions que moralment s'ajusten a allò que esperem veure en els infants i joves. Aquesta pretensió que el Dinamitzador de Joc doni les Targes Verdes és redundant amb la visió de l'àrbitre-educador que fuig de la clàssica dimensió d'àrbitre com jutge. Per tant, resulta un element més en la línia de treure-li capacitat sancionadora a l'àrbitre. Ja sabem que en la concepció forjada en les calderes de l'esport educatiu, l'àrbitre esdevé principalment educador i, en un segon o tercer terme, manté la seva condició –no sabem encara en quina mesura– de jutge imparcial.

Ara bé, com a element nou dins de mapa del Dinamitzador de Joc hem trobat aquest reforçament del pensament liberal que es situa en la Targeta Verda i la seva pròpia lògica. Clarament hem vist com es fonamenta aquesta idea de fer les coses per allò que ens “paguen”, per allò que obtenim a canvi. La dimensió ètica de fer les coses d'una determinada manera ja que considerem que és allò correcte, allò virtuós, queda completament anul·lada. Aleshores s'obre la porta a que els gestos siguin de cara a la

galeria, que els comportament pretesament virtuoses es presentin d'acord a una mentalitat estratègica i teatralitzada, per així obtenir el màxim benefici possible.

12.4.4.6 *El Miniàrbitre, la figura d'àrbitre-educador en la Federació Italiana de Minibàsquet)*

Ja hem vist alguns trets comuns de les figures que s'apleguen sota el paraigua de l'àrbitre-educador. Hi ha denominacions per a tots els gustos: “amigo”, Tutor de Joc, ta,bé Dinamitzador de Joc. Ara en veurem encara un altre exemple més. El Mini-Àrbitre és un més dels termes variats dins del repertori d'allò que ja hem vist, i que en aquests casos correspon a les especificitats de l'àrbitre en el minibàsquet italià: “Si ricorda che il Miniarbitro deve essere, prima di tutto, un amico e non un severo censore”⁸⁹ (FIP, 2013: 16). De nou apareix la idea de l’“àrbitre com amic”, present en altres documents que ja hem esmentat amb anterioritat (Club Nacional Hesperia, 1963a; Garzón Alonso, s.d.). No obstant, la menció de “severo censor” mereix, si més no, un comentari adicional.

La tasca arbitral no es pot considerar pròpiament de censura. En tot cas, és una tasca de caire judicial i, per tant, amb un component sancionador. La censura no és, ni ha estat, una atribució de l'àrbitre, encara que alguns autors poden arribar a atribuir-li aquest rol. De fet, la llicència que es permeten en el redactat del reglament de minibàsquet italià incrementa el to el qual s'associa a l'àrbitre de minibàsquet. Aquest augment en el to no només es nota amb la menció de la censura, sinó amb l'adjectiu “severo”. Per tant, veiem com es presenta una imatge volgudament dura de l'àrbitre. Aquesta presentació com “severo censor” duu el lector, sense gairebé adonar-se, a pensar que el que es proposi com alternativa serà necessàriament millor que no aquesta altra possibilitat. Per tant, es manifesta una intenció de predisposar positivament al lector envers una formulació de l'àrbitre com educador, en oposició a aquesta imatge del “severo censor”.

Aquest tipus de plantejaments lingüístics, que fixen uns determinats significats, han estat estudiats en relació a d'altres assumptes per Sarah Ahmed (2015, 2019), i que condicionen molt la nostra mirada. La severitat és vista, dins d'aquest context, com un element que pot resultar negatiu pel desenvolupament dels infants. Per seguir el fil de l'expressió “severo censor”, podem contraposar la tolerància a la severitat. Per tant, mentre el jutge esportiu és sever i s'espera que així ho sigui, del mini-àrbitre s'espera que sigui tolerant. Això fixa tot un determinat món de significats que ja hem estat repassant, i que configuren una determinada evolució en les figures d'autoritat. És clar que l'àrbitre, en quan allò que és i d'acord a la seva naturalesa, hauria de ser sever. Sever, doncs cal que sigui ferm en l'aplicació del reglament, ferm en les decisions que pren (no és adient que es faci enrere). Una altra cosa és que sigui tolerant i massa flexible per decisió pròpia i discrecional –com l'àrbitre de beisbol al qual es referia Torres (2010)–, i una altra cosa –de la qual estem parlant en les anteriors pàgines– és que no ho sigui per mandat institucional.

Més enllà d'on sorgeix la crida a deixar de ser sever, caldria que paréssim atenció a les qualitats pròpies d'algú sever. Segons el diccionari de l'IEC, trobem aquestes accepcions del terme: “1 adj. [LC] No gens indulgent amb les faltes, les febleses. *Un mestre sever amb els seus deixebles.* 2 adj. [LC] Estricte, rígid, en l'observança d'una llei, d'un precepte, d'una regla. *Un jutge sever*”⁹⁰. No tenim la impressió que cap d'aquestes dues caracteritzacions siguin ni molt menys elements dels quals desprendre'ns quan parlem de confegir el rol d'àrbitre, fins i tot quan parlem d'esport infantil i juvenil. Ara bé, aquesta concepció en la qual pensem que s'ha de situar l'àrbitre cal que incorpori aquests aspectes: ser estricte, ser sever. Renunciar a aquests aspectes estipula, al nostre entendre, deixar de costat l'autoritat associada a la figura arbitral.

Aquesta és una renúncia explícita en moltes figures arbitralis o pararbitralis de l'esport educatiu de les

⁸⁹ “Es recorda que el Miniàrbitre ha de ser, primer de tot, un amic i no un sever censor” (traducció pròpia).

⁹⁰ Disponible a: <http://dlc.iec.cat/results.asp?txtEntrada=severo&operEntrada=0> 18.10.2020

quals hem parlat en les anteriors pàgines, doncs ja hem vist que socialment hi ha una general malfiança envers a la idea de ser estricte o, com s'indica en aquest cas, sever. En el cas dels àrbitres en l'esport infantil i juvenil, es tracta més aviat de deixar que els jugadors, com els alumnes en alguns centres educatius regits per la nova pedagogia, aprenguin al seu ritme i d'acord als seus interessos. Enfront la perspectiva que “els infants van a l'escola per ser feliços”, ens trobem que no hi ha lloc per la severitat, ni pel ser estricte amb els infants, i per tant desapareix tot rastre de claredat dels adults envers els infants i joves. Aquest fil de continuïtat entre l'àrbitre evitant la severitat i la nova pedagogia escolar enllaça, tanmateix, amb els aspectes que apuntàvem, amb anterioritat, sobre la figura del docent com a “facilitador” (Enkvist, 2014: 63).

Veiem a continuació, per enllestir les pàgines dedicades a l'evolució del rol arbitral, tres apartats més que complementen la panoràmica que estem donant de la figura de l'àrbitre en el minibàsquet, després d'haver vist diferents versions de l'àrbitre-educador en diferents manifestacions. Primer farem algunes consideracions sobre la mediació i el mediador en l'àmbit pròpiament escolar, en relació als canvis soferts per l'àrbitre. En segon lloc plantejarem l'anàlisi de la possibilitat de que no hi hagi present cap àrbitre en els partits d'esport infantil i juvenil. I en tercer i darrer lloc, farem algunes consideracions a tall de conclusions sobre tot l'assumpte de la figura arbitral.

12.4.4.7 *La mediació i la figura del mediador en relació als canvis soferts en el rol arbitral*

A banda del que hem vist fins ara del professor com “facilitador” (Enkvist, 2014: 63), anem a parlar ara de l'aparició de la figura del mediador dins dels centres educatius, concretament de les reflexions al voltant d'aquesta figura en els centres educatius de França. Serà a partir del treball de François Dubet (2006). Cal assenyalar, abans d'entrar-hi i a tall de comentari inicial, que el mediador s'ha instal·lat en diferents contextos socials, i no només a l'escola. A l'àmbit de la resolució dels conflictes s'ha plantejat com una alternativa a anar a judici. Més enllà d'aquesta alternativa, d'entrada veurem alguns exemples de la mediació en l'àmbit escolar (un espai on el mediador ha tingut una notable expansió), i a continuació valorarem alguns exemples en l'àmbit esportiu, on darrerament la cultura de la mediació també s'està estenent amb força.

Fem, no obstant, una breu introducció general a la mediació, abans d'entrar en detalls. La mediació ha estat una alternativa presentada enfront l'augment de la litigació en les nostres societats. La litigació l'entenem com la tendència a resoldre els conflictes entre diferents persones per la via judicial. Ja abans de l'aparició de la mediació hi havia, és clar, l'arbitratge, que ja era una alternativa per que dos parts arribessin a un acord, i es considerava –i es segueix considerant– com una via extra-judicial. Ara bé, la mediació ha esdevingut un element propi de la cultura de la resolució dels conflictes, i s'ha estès per diferents àmbits. L'escola i l'esport són dos d'aquests àmbits. La mediació és, doncs, una aproximació específica per aconseguir la resolució dels conflictes, i es presenta com una alternativa que pretén facilitar la resolució del problema abans d'arribar a la via judicial.

No obstant, enfront aquest lectura bondadosa de la mediació com una eina per solucionar conflictes, també podem abonar-nos a una lectura en clau crítica. Posarem com exemple aquesta lectura crítica: “La mediación responde más a una crisis de la escuela y de sus actores que a problemas específicos” (Dubet, 2006: 309). Com a punt de partida, esdevé una afirmació polèmica. En quina mesura, segons ho planteja Dubet, la mediació a l'escola pot entendre's com a símptoma de la crisi institucional de l'escola? Doncs en el sentit de que enlloc d'entomar el problema de fons, es proposa com una mesura, diguem-ne, cosmètica. Una mesura que estaria en la línia del concepte de Petita Ètica, desenvolupat per un altre autor francès, el filòsof Mark Hunyadi (2015).

Veiem com les atribucions particulars dels mediadors a les escoles franceses tenen unes connotacions que fan especial el seu rol: “Los mediadores deben desentrañar asuntos más banales que robos y humillaciones, pues *a priori* debe sancionarse todo en el colegio. Como los policías, llevan adelante la investigación pero no tienen competencia para sancionar. En ese ámbito, los mediadores todavía

tienen la sensación de colmar la retirada de los adultos y hacer un trabajo sucio de policía de baja ralea” (Dubet, 2006: 318). Ja hem vist com Narodowski (2016) ens adverteix sobre la retirada, quan no la desaparició total, dels adults en les societats actuals. Dubet abunda en aquest mateix tòpic, apuntant a més a més un tret que veiem tenen en comú el mediador escolar i l'àrbitre-educador: ambdós esquiven, es mantenen al marge de la qüestió sancionadora.

Amb anterioritat eren els àrbitres a qui els corresponia sancionar, i a hores d'ara se'n poden desmarcar si es decanten per fer d'educadors més que no d'àrbitres en el sentit de jutges (Torres, 2010). Anàlogament, actualment les escoles els deixen de costat la possibilitat de sancionar en la mesura que incorporen els mediadors i altres pràctiques similars. Quan els mediadors entren a formar part del món escolar, la cultura de la no sanció s'estén –per la pròpia existència dels mediadors a l'escola– sobre aquelles figures que haurien d'encarregar-se de sancionar (professors, director/a, inspecció). Per tant, estem enfront d'un subterfugi de professors i l'equip directiu per esquivar la seva tasca sancionadora.

Es dona el cas que professors i directors esperen que els mediadors resolguin aquells conflictes als quals ells no volen entomar. Si hi ha un “cos especialitzat” per mirar de resoldre els problemes de convivència dins del centres educatius, aquests són els mediadors. Poden tenir o no les competències professionals per fer-ho, encara que el cert és que se'ls confia la tasca de resoldre els conflictes que no enfronten altres adults del centre educatiu. Veiem, és clar, el missatge d'un món sense adults que ens transmetia Narodowski (2016). Aquestes reflexions que presenta Dubet correspon a uns mediadors professionals dins escoles franceses. Com a tals, d'acord a Dubet i també al punt de vista de Narodowski, aquests adults ja estan coixos en l'aspecte de l'autoritat. I nosaltres afegim: ho estan com els àrbitres-educadors, pel fet de no tenir via lliure per sancionar, de que el seu poder sancionador sigui mal vist i se'l vulgui deixar de costat.

Un paral·lelisme d'això que estem plantejant sobre la renúncia de professors i equip directiu en favor dels mediadors és la que podem establir amb l'exemple dels pares i mares que volen apuntar als fills a fer arts marcial per tal d'aprendre disciplina⁹¹. Els pares i mares, enlloc d'imposar disciplina al seu fill o filla, esperen que sigui algú altre el que se'n faci càrrec. En aquest sentit, podem establir una analogia entre l'actitud d'alguns pares i mares, i allò que els professors i directors poden esperar que passi amb la incorporació dels mediadors als centres educatius francesos. Els mediadors estarien, aleshores, en un lloc anàleg al dels entrenadors d'arts marcial per segons quins pares i mares.

Fet aquest paral·lelisme, encara podem trobar formulacions més confuses de la mediació. Mentre Dubet ens parla dels mediadors professionals en els centres educatius, a Catalunya ens estem trobant amb una altra versió de la cultura de la mediació, una cultura en la qual els mediadors que compareixen no són professionals. Durant els darrers anys, a diferents centres educatius catalans s'han fet cursos de formació en mediació dirigits als alumnes, amb el propòsit que després puguin actuar com a mediadors entre iguals en els conflictes del centre. Es tracta de cursos d'unes poques hores i que en ocasions presenten un element encara més gran de confusió: resten oberts a alumnes, encara que també a professorat i les famílies de l'alumne. Per tant, en aquests casos es dona a entendre que es pot donar la mateixa formació en mediació per a joves de 13, 14 o 15 anys, que per persones adultes.

De nou apareix un element de simetrització, enlloc d'un plantejament saludable basat en la complementarietat, és a dir, a partir de l'establiment d'una clara asimetria entre infants i adults. Per tant, estem davant una important diferència. En el cas que citava Dubet el mediador era un adult amb una formació de mediador, contractat pel centre educatiu o per l'administració pública. En el cas que acabem de comentar seran adolescents que miraran de fer de mediadors, amb una formació escassíssima (potser 2 o 4 hores, i prou, o de vegades fins i tot sense formació), en contextos en els

⁹¹ La psicòloga Marcela Hernando va compartir amb mi aquest exemple durant una conversa personal el 28 de juny de 2018.

quals és necessària una intervenció molt més qualificada. Gairebé com el personatge de Peter Pan de J.M. Barrie, que no volia fer-se adult.

Si seguim la pista d'allò sobre el que reflexiona Dubet a partir d'un treball d'entrevistes, podem copsar que aconsegueix entreveure, seguint el fil de les respostes dels mediadors, quin és el lloc que ocupen els mediadors dins dels centres educatius:

“Según el criterio de los integrantes de nuestro grupo [de entrevistas], la presencia de mediadores revela simplemente, y más allá de su rol represivo, la necesidad de adultos en una organización donde los adultos aborrecerían de comportarse como tales a causa de su estatuto y especialmente por temor a no dominar una relación que sale de los carriles fijados por dichos estatutos.” (Dubet, 2006: 322)

Això, ras i curt, indica que abans de convocar als mediadors per ajudar a solucionar segons quins conflictes en l'escola, hi ha hagut prèviament una renúncia de certs adults per tal de sostenir de manera clara la seva autoritat, tal com ja havíem avançat en relació a la figura de l'àrbitre-educador, i més recentment, a la figura del mediador professional en l'escola. Tot plegat, la idea de que els adults ja no són una autoritat clara és quelcom que ja hem vist en diferents contextos: la criança familiar, l'educació escolar, l'entrenament esportiu. Vist aquest assortit de situacions, podem dir que apareix la crisi de l'autoritat com una qüestió transversal a nivell social.

La famosa i freqüent menció a la “crisi de valors” dels joves té a veure, al nostre entendre, amb aquesta crisi de l'autoritat adulta que diferents autors ens han fet notar (Luri, 2012; Narodowski, 2016; Royo, 2016). No es tracta tant d'una carència que puguem assignar als infants o als joves, sinó una carència que els adults arrosseguem. Per tant, el focus es centre en l'adult que no està fent-se càrrec de la transmissió cultural (Bellamy, 2018).

Un darrer aspecte a tractar sobre les reflexions de Dubet gira al voltant de la qüestió d'allò que caracteritza al mediador a nivell professional. L'autor no és gens optimista, i pinta una escena que paga la pena llegir:

“Los mediadores representan el caso extremo de una experiencia desprovista de centro, de una experiencia en que el oficio no existe: las características sociales y psicológicas de los individuos fungen de oficio. Dicho de otro modo, nada hay de adquirido, de transmisible, de mensurable. Este caso es interesante en la medida en que la personalidad sola del individuo le permite construir su rol y lo que obra como oficio.” (Dubet, 2006: 367)

És a dir, que en la posada en pràctica del rol de mediador professional, Dubet pensa que pesa més el tarannà o caràcter de la persona que fa de mediador, que no els seus coneixements professionals. Podem dir que en els nombrosos casos en el qual s'ha proposat a Catalunya la mediació als centres, això s'ha donat en una dimensió molt similar, o fins i tot encara major, donat que eren infants i adolescents els que havien d'exercir de mediadors.

Més enllà de la diferència adult vs. adolescent, i professional/remunerat vs. voluntari, el que volíem subratllar era el fet de que la mínima formació en mediació resulta, en el cas de Catalunya, un element que posa de manifest que les característiques personals són les que predominen en aquesta visió de la mediació, encara més potser que l'exemple que posa Dubet sobre mediadors professionals a l'escoles i instituts francesos.

Per tant, els joves alumnes d'institut que fan el curs de mediació s'espera que, més enllà de la seva breu formació, esdevinguin mediadors per les seves condicions personals. De cap altra manera es pot pretendre encarar la tasca pròpiament dita, després d'una formació tant breu, sinó és a partir de les habilitats personals i socials que la persona ha pogut aplegar. Per tant, la formació *express* de

mediadors escolars entre l'alumnat és un gest inequívoc que la formació no importa, que el que importa és la persona. Ara bé, quan s'assumeix això deixem la porta oberta a que la psicopatologia amb la que es carreguen segons quins vincles amb els que han crescut els infants i els adolescents sigui allò que marqui el camí de les seves decisions, que estaran lligades a aquesta vinculació patològica. Que la formació no importa, sinó que importen els trets personals, és quelcom que tornarà a passar, en certa manera, també amb els Tutors de Joc, o amb qualsevol altre fórmula d'àrbitre-educador. Anem a veure-ho.

Com que ja no trobem el pes d'haver de conèixer fil per randa el reglament i sancionar les infraccions com a principal atribució dels àrbitres, no cal que ens escarrassem en la formació sobre reglament. Tampoc cal saber-ne tant quan es fa sovint la vista grossa, o quan el que compta de veritat és reconèixer les accions moralment valuoses, i no els detalls propis dels reglament. Si això es dona d'aquesta manera... aleshores quines són les habilitats a les quals hauran d'agafar-se els àrbitres-educadors? Apareixerà ràpidament un llistat que estarà compost per: tolerància (FCBQ, 2011; FIP, 2013), persuasió o seducció (San Eugenio Vela, 2010), gens ni mica de severitat (FIP, 2013), o fins i tot, aquesta la proposem nosaltres d'acord al *sign of the times*, la intel·ligència emocional.

Hem vist, doncs, una fesomia semblant entre la descripció del mediador escolar segons Dubet, i els trets que hem atès quan hem plantejat aquesta transformació de l'àrbitre d'esport infantil, que com hem vist ha passat de jutge a àrbitre-educador. Al costat d'aquests canvis en la figura arbitral en podem veure d'altres, en el camp pròpiament esportiu, que ens revelen la sintonia entre alguns dels presupòsits sobre els quals es construeix la figura del mediador, i l'àmbit de l'esport infantil. Ens referim, en aquest cas, a la figura del Mediador d'ajornaments del CEEB, que com a figura institueix en la seva pròpia denominació l'assumpte sobre el qual parlarem a continuació.

Faré una breu contextualització respecte els aspectes logístics de l'esport escolar, els quals em sembla que és important tenir en compte per abordar aquest assumpte dels ajornaments dels partits. L'esport escolar es celebra la major part d'ocasions en els patis de les escoles. Només un reduït nombre de centres disposa d'un pavelló o gimnàs adequat per a la pràctica del bàsquet, o d'un altre esport, a cobert. Sovint, per causes relacionades amb la pluja sobretot (encara que també amb sortides escolars, com ara colònies durant el curs; o bé amb períodes de l'any en els quals hi ha molts infants malalts, com bé pugui ser algunes èpoques d'hivern), es suspelen partits i s'ha de fixar una nova data per jugar l'encontre.

Aquesta suspensió de partits suposa que els dos equips hauran de posar-se d'acord en una data que els vagi bé, cosa que no han hagut de fer d'entrada al convenir amb els organitzadors de la lliga escolar –bé sigui la Federació, el Consell Esportiu o l'Ajuntament de torn– que els organitzadors de la lliga s'encarregarien de confeccionar un calendari amb els partits que s'han de celebrar. En el funcionament ordinari de les competicions escolars, com també de les federades, els equips que han suspès un partit arriben a un acord de quan disputar-lo. En cas de no posar-se d'acord serà el Comitè d'Activitats, o l'òrgan amb funcions anàlogues en cada institució esportiva que organitza competicions, que fixarà dia i hora. Això passarà en aquells casos que no s'hagi trobat un dia convenient per totes dues bandes.

Aquesta és, de manera succinta, el que passa en l'àmbit de l'esport federat, i certament també en l'escolar. Fins fa pocs anys, el Comitè d'Activitats fixava una data en cas de falta d'acord entre ambdues parts, i el partit es jugava. Si algun dels dos equips no es presentava, se li donava el partit per perdut i normalment, se li imposava algun tipus de sanció a nivell de classificació, i sovint també a nivell econòmic. Darrerament, però, es planteja una solució diferent, com ho era la figura del mediador a les escoles tal com ens explicava Dubet, figura amb la qual veiem un clar paral·lelisme tal com queda detallat en el següent fragment:

“Amb l'objectiu de potenciar que es juguin el màxim de partits possibles, s'anomenarà la figura

del **Mediador d'ajornaments**. Aquesta persona intervindrà, a petició de qualsevol equip, en el cas que no es produeixi un acord en la nova data del partit. Els equips interessats hauran de fer un escrit explicant el cas. El Mediador atindrà les demandes i fixarà una nova data, i en cas de ser necessari, el camp de joc, que hauran d'acceptar ambdós equips.” (CEEB, 2012: 43)

Ja abans del Mediador d'ajornament teníem casos de falta d'acord entre dos equips, és clar. No es tracta de res nou. Aleshores el Comitè d'Activitats, sense més comprovació que els equips no s'havien posat d'acord, fixava una nova data de joc. La diferència amb el Mediador d'ajornaments és que aquest rebrà la comunicació de les parts, que exposaran els seus punts de vista. Cadascuna de les parts tindran l'oportunitat de seduir la persona o persones en el rol de Mediadors d'ajornaments per mirar de veure afavorits els seus interessos. Cada bàndol pot explicar-li les penes i mirar si aconsegueix aconseguir una data que els afavoreixi.

Ara bé, no necessàriament hem de decantar-nos pel Mediador d'ajornaments com a solució. Esgotada la via del diàleg entre els dos equips, el més raonable (i econòmic a nivell de recursos) és tirar pel dret, i que els responsables d'organitzar la lliga fixin una nova data. Forma part, com dic, de la lògica –i també de la logística– pròpia tant de l'esport escolar com del federat. Sembla accessori que les parts puguin fer un escrit, quan el que han demostrat fins aquell punt és que no han estat capaços de posar-se d'acord. Una altra menció que paga la pena fer és aquest objectiu, finalitat amb el que es constitueix aquesta figura: “Amb l'objectiu de potenciar que es juguin el màxim de partits possibles...”. Això ens posa sobre avís respecte una qüestió: la institució del CEEB considera que ha de vetllar per que es juguin el màxim nombre de partits.

Està clar que alguns equips, sobretot els que no es juguen res a la classificació, podran optar per no voler jugar algun dels partits que tenen pendents. Mentre això passa, els que es juguen alguna cosa en la classificació final de la lliga voldran jugar-los tots, a fi de poder quedar el millor classificats que puguin. Però si fins ara la no celebració d'un partit quedava resolt amb donar els punts a un equip i sancionar el que no s'havia presentat, què ha canviat ara per que sigui adient la creació de la figura del Mediador d'ajornaments? A partir d'aquí plantejarem algunes presumpcions a mode de perspectives d'anàlisi seguint el fil del que hem anat veient en aquest treball de tesi doctoral. Són, per tant, coherents amb el fil de reflexions que ja hem plantejat amb anterioritat.

Aquestes presumpcions o escenaris hipotètics estaran formulats a partir d'una base. Veiem la primera presumpció: si existeix un neguit per part dels adults per que els nens juguin cada cop més temps durant els partits de minibàsquet, sembla raonable que aquests mateixos adults interessats en una norma d'alineació com a mode de garantir un major nombre de minuts a pista per a cada infant disposi mesures addicionals. En un esport educatiu cada cop més tendent a donar un temps equitatiu a cada jugador, amb un determinat grau d'independència sobre els mèrits acumulats, els adults és raonable que disposin d'instruments per celebrar un partit, fins i tot si algun dels dos equips no té gens d'interès en jugar-lo. Apareix de nou, doncs, aquest rastre de l'obligatorietat de jugar *en* cada partit (norma d'alienació), i també cada partit previst al calendari (Mediador d'ajornaments), sense deixar-ne cap sense jugar.

És important que tinguem present que allò que cerquem és que els jugadors aprenguin. No es tracta de que l'esport infantil tingui l'objectiu que els infants juguin cada partit. L'objectiu és més aviat que aprenguin a jugar, sigui amb 20, 25 o 30 partits en una temporada. Això seria quelcom anàleg a la idea de fer obligatòria l'assistència als entrenaments, i castigar a tots aquells jugadors que falten. No es tracta que els jugadors vinguin, i ja està, doncs bé poden venir per por a represàlies (no jugar en els propers partits). Del que es tracta és que vinguin als entrenaments per que els ve de gust i els agrada⁹², per que s'ho passen bé, per que els apassiona estar aprenent.

⁹² Per tant, no és qüestió que els jugadors vinguin als entrenaments, i ja està tot resolt. En tot cas, la qüestió és que vinguin

Una altra presumpció és que, encara que no es manifesti obertament, de la mateixa manera que al 2005 el CEEB va anunciar que substituïa l'àrbitre pel flamant Tutor de Joc, de manera anàloga es produeix un relleu entre el responsable d'aquesta tasca, entenem que dins del Comitè d'Activitats, i el Mediator d'ajornaments. En aquest cas particular, el que veiem és que el mediador recollirà les versions dels dos equips i després decidirà, de manera inapel·lable, la qual cosa queda ben reflectida en el fragment que diu: “El Mediator atendrà les demandes i fixarà una nova data, i en cas de ser necessari, el camp de joc, que hauran d'acceptar ambdós equips”. Per tant, després de fer una cabriola en forma d'anunciar unes condicions diferents en el tracte entre equips per la mediació –valgui la redundància– del mediador, s'acaba concedint que la resolució del Mediator d'ajornament serà d'obligat compliment, la qual cosa és una contradicció amb la idea mateixa de mediació. Una mediació és acceptada per ambdues parts, no és imposada.

Com que el Mediator d'ajornaments implica introduir la idea de mediació, i per tant la no imposició, i el problema que apareix en l'horitzó és quan un equip no té interès per jugar el partit, s'acaba resolent de l'antiga manera. Aquesta antiga manera no és altra que un tercer imparcial que fixarà una data de partit. Per tant, després d'anunciar la mediació com a solució als conflictes, es renuncia a la mediació ja que resulta improductiu fer servir la mediació quan es pot donar el cas que un dels bàndols no tingui interès per jugar el partit. L'únic que s'ha afegit, en aquest cas, és un moment –més o menys llarg i pesat– de seducció per cadascun dels bàndols, que tractaran de guanyar-se l'aprovació del Mediator d'ajornaments.

Trobem exemples de mediació en l'àmbit escolar i esportiu, com ja hem vist. Un altre exemple serà un provinent de les classes d'Educació Física. Un autor ens proposa la següent manera de treballar a classe: “Otra actividad que podemos proponer en este sentido pero que exige un mayor grado de responsabilidad y madurez de los alumnos, es la creación de un *comité negociador* formado por tres alumnos, con carácter rotativo, cuya función sea asumir la responsabilidad de buscar la solución a los conflictos de clase y al que todo el grupo se compromete a obedecer” (Jiménez Martín, 2008: 93). Com en d'altres enunciats d'aquesta mena que hem vist amb anterioritat, apareix la idea de mediació, i en aquest cas particular, de negociació. Es constata aquella situació encara més compromesa –ja prèviament anunciada– en la qual no tan sols s'estableix un règim de resolució dels conflictes en base a la mediació i/o negociació, amb totes les cauteles que hem vist respecte el procés de mediació i a la figura del mediador, sinó que en aquest cas veiem, a més a més, un altre element que trobem que afegeix noves dificultats.

Veiem com és dins del propi grup d'iguals que es tria una sèrie d'alumnes que hauran de fer de mediadors d'un conflicte, d'un conflicte que neix del mateix grup. Aquesta sembla una solució del tipus de no posar àrbitres al partit (i que facin l'arbitratge els propis jugadors), quelcom que de seguida abordarem, concretament en el següent apartat. Els adults, com ja hem dit reiterades vegades, no apareixen per enlloc sinó que deixen de prendre la responsabilitat de ser una autoritat respecte els infants. Com va dir Sabino Fernández Campo en el cop d'Estat del 23-F en relació a un militar de confiança del Rei Juan Carlos I, i que penso que és d'aplicació a l'adult que podria posar ordre en relació a l'infant: “ni está, ni se le espera”.

Ara bé, hi ha encara altres manifestacions en l'entorn pròpiament esportiu d'aquesta cultura de la mediació. Hem vist la figura del Mediator d'ajornaments i la proposta metodològica de Jiménez Martín (2008). De nou tenim un altre exemple que sorgeix del CEEB, que com hem vist és proveïdor de diferents elements per a la nostra anàlisi, començant pel Tutor de Joc, seguint amb el Mediator d'ajornaments, i acabant ara amb l'E3B, un programa educatiu d'esport base. La descripció del mateix,

per que s'ho passen bé entrenant, i no per què estiguin obligats a venir, o bé estiguin temerosos de les conseqüències de faltar als entrenaments. Aquesta idea la va compartir amb mi la psicòloga Marcela Hernando durant una conversa personal el 21 de juny de 2018.

encara que una mica extensa, penso que és necessària per fer a continuació de la seva lectura una anàlisi detallada:

“E3B: PROGRAMA EDUCATIU D’ESPORT BASE

El CEEB ha creat aquest curs una comissió amb l’objectiu de crear un programa alternatiu a la part sancionadora del vigent Reglament General de Competició (RGC).

La finalitat d’aquest programa és trobar alternatives al RGC que tinguin un accent més pedagògic, psicològic i educatiu. Les faltes s’ha[n] de sancionar, però també [s’]ha de donar una resposta educativa de caire preventiu. Entenem que fets com el no tractament distintiu entre infants i adults en el RGC, circumstància que sí succeeix en la justícia ordinària, i la manca d’accions preventives i educatives d’algunes de les sancions establertes en el mateix, fan necessària la creació d’un programa alternatiu i alhora integrador del vigent reglament.

La proposta d’estudi passa per contemplar les sancions des de tres perspectives diferents:

1. La merament punitiva.
2. La que contempla o es pot substituir per altres avantatges.
3. La de la mediació en el conflicte.

En primer lloc, precisar que aquest projecte té com a objectiu principal la reparació del dany causat i la rehabilitació de l’esportista, que haurà de mantenir una actitud activa per recuperar la falta. Parlar únicament, per exemple, i tal i com disposa el RGC, de suspensió de partits quan es tracta de joves esportistes, pot ser desaprofitar la possibilitat de modificar actituds en moments de tensió i pressió.

Entenem que, en alguns casos, la pressió que rep l’esportista per part del seu entrenador, els seus companys o la família, pot abocar-lo a una resposta agressiva més enllà del seu propi autocontrol. És per aquest motiu que creiem necessari involucrar a tots els estaments presents en la competició. L’esport escolar ha de ser un mitjà educatiu que, a més de respectar el reglament, col·labori en la formació personal i cívica del jugador. Estem convençuts que implicar-nos en un treball de reconeixement i acceptació de les pròpies errades, així com de modificar respostes o capacitats d’afrontar els fets sense emprar la violència, és una tasca que pot ajudar als nens i joves en la seva formació.

Creiem que acceptar un acord de mediació o resolució de conflictes, per una altra via que la sancionadora, equival a l’admissió del fet succeït, l’acceptació de la pròpia responsabilitat i, per tant, pot reparar el dany causat. Tanmateix, i donada la multiplicitat de fets que es poden produir en un encontre, així com l’edat de l’esportista i la gravetat de la falta comesa, s’haurà d’analitzar cada cas concret, per a establir quina és la proposta més adient (amb el vist-i-plau del jutge únic). Vetllarem, doncs, per a què les mesures proposades tinguin sempre un caràcter reparador i rehabilitador davant del sancionador, i promoguïn actituds positives i no venjatives.” (CEEB, 2012: 77-78)

De nou apareix, en un text d’ordre reglamentari-formatiu, una al·lusió a esquivar la sanció (“no un severo censor”). Ho podem veure en el començament del text, quan anomena el lloc que ocupa aquesta proposta: “un programa alternatiu a la part sancionadora”. Així mateix, apareix la idea de l’infant infractor com a persona a la qual s’ha de rehabilitar, barrejant el llenguatge jurídic que apareix en una sentència condemnatòria d’un criminal amb al·lusions a la seva reinserció, rehabilitació: “la reparació del dany causat i la rehabilitació de l’esportista”.

Veiem, també, una perillosa justificació de l’agressivitat (volen dir agressivitat, o bé violència?): “Entenem que, en alguns casos, la pressió que rep l’esportista per part del seu entrenador, els seus companys o la família, pot abocar-lo a una resposta agressiva més enllà del seu propi autocontrol.” Això suposa concebre l’infant com un ésser sense regulació, sense control, completament i absoluta serf de les seves passions i instints, incapaç de fer front de les pròpies reaccions anímiques i, per tant, esclau del temperament. Un infant que a banda de ser infantilitzat pels adults propers, gairebé podem dir que és també animalitzat.

Aquest és un punt que pensem cal tenir en compte sobre el fragment anterior. No es parla d’actuar

d'una manera diferent, mitjançant la mediació, sinó que es dona la imatge d'un infant que no ha après a comportar-se dins de la societat, que no reconeix els límits i que, a més a més, quan algun d'aquests límits el desborda, reacciona de manera agressiva/violenta. Aquesta reacció rep una acceptació, una resposta dels adults que situen l'infant en un moment excepcional, tot justificant el seu comportament inadequat. Diuen, al meu entendre com a justificació, que hi ha "pressió". La pressió funciona com un mecanisme causal, explicatiu del que fa l'infant, i d'allò que està bé o no està bé que faci.

Un altre aspecte que cal que tinguem present és com es planteja la reparació de la falta. Si bé els reglaments esportius reflecteixen la reparació de la falta en l'aplicació de sancions lleus (falta personal i sacada de banda; falta personal i tirs lliures), en aquest cas es menciona una mena de laberint en el qual l'infractor, més que no rebre la sanció i seguir la seva activitat, passa un veritable *via crucis* en el qual se l'etiqueta de manera insistent: "Creiem que acceptar un acord de mediació o resolució de conflictes, per una altra via que la sancionadora, equival a l'admissió del fet succeït, l'acceptació de la pròpia responsabilitat i, per tant, pot reparar el dany causat".

L'equivalència que es menciona no és ni molt menys clara. Acceptar un procés de mediació no implica necessàriament reconèixer la falta, sinó que potser el que es vol és evitar la sanció que, de seguir el procediment habitual, potser seria més gran, més greu. Tampoc no hi ha una relació d'identitat entre accedir a una mediació i l'acceptació de la pròpia responsabilitat. I per acabar-ho d'adobar, en la mediació no s'ha de reparar el dany, ni molt menys. De fet, un dels aspectes "alliberadors" dels reglaments esportius és que un cop es reprèn el joc, ja no estem pensant en reparar el dany degut a que, en la mateixa sanció que correspon a la infracció, es passa pàgina. La "reparació dels danys" en el bàsquet quan es comet una falta personal seria que anotessin la falta al jugador que la comès, i els tirs lliures (si correspon). En el millor dels casos, l'àrbitre administrará de manera diligent la sanció (que inclou una compensació per l'equip que ha estat perjudicat). En aquest procés l'infractor ja respon amb la sanció pel que ha fet, i a nivell reglamentari es dona per reparat el mal que s'ha generat. El que pogués plantejar-se més enllà cauria del costat de la venjança, no de la reparació.

Un aspecte pensem que profitós de l'entorn normatiu esportiu és que la compensació o reparació acostuma a ser immediata. En canvi, en un model de mediació pot arribar a estirar-se molt més el temps que considerem aconsellable. La immediatesa amb que actua l'àrbitre remet a la importància de que la justícia sigui ràpida. En canvi, un procés de mediació s'allarga i es converteix en l'excusa per poder justificar l'empresa d'educar en valors, o qualsevol altra idea per l'estil, com bé pugui ser la intel·ligència emocional, o bé el cas de l'educació emocional. Una crítica de la incorporació d'elements com l'educació emocional en el pensament educatiu la trobem a Solé i Moyano (2017). I tanmateix podem veure un gest de sintonia d'aquesta proposta amb els procediments pedagògics i psicopedagògics de la reforma de la LOGSE en la redundància al referir-se a: "La finalitat d'aquest programa és trobar alternatives al RGC que tinguin un accent més pedagògic, psicològic i educatiu".

La sanció, que assenyala un límit a la persona i que apareix de manera clara, inequívoca, passa a ser substituïda per un procés del qual no es veu el final, i en que s'obliga a l'infractor a postergar la restitució de la situació. De vegades es produeix una substitució de la sanció per alguna mesura correctora, de tipus reeducatiu, fins i tot rehabilitador. A nivell social i en assumptes de faltes, els criminals condemnats són objecte de rehabilitació o reinserció. Aquesta menció ens porta justament a aquest univers i, sense previ avís, podem situar als esportistes en un lloc anàleg als criminals condemnats. Les paraules no donen marge de dubte, així que queda ben clar això quan llegim: "Vetllarem, doncs, per a què les mesures proposades tinguin sempre un caràcter reparador i rehabilitador davant del sancionador, i promoguim actituds positives i no venjatives." Es tracta d'un llenguatge al nostre entendre més proper l'àmbit penitenciari, que no pas a l'àmbit de l'esport infantil. Aleshores... per què aquest llenguatge?

Darrerament es criminalitza a l'adolescent, com també se'l medicalitza, per no reconèixer la

inoperància dels adults en la seva criança i educació. Una mirada crítica envers el diagnòstic del TDAH ens acosta a la problemàtica de la medicalització (Tendlarz, 2006). Un adolescent titllat d'ingovernable centra el focus en les disfuncions de l'adolescent, i no de les persones adultes que s'han d'encarregar de posar límits als infants, i també als adolescents. Per tant, la introducció de terminologia de caire penitenciari indica un determinat gir: envers una visió d'un alumne, d'un adolescent que defuig tota norma, tot ordre adult.

No obstant, i tal com ja hem fet notar en diverses ocasions, no es tracta estrictament que l'adolescent no faci cas de l'adult. De fet, el que ens trobem és que l'adult ha imposat un ordre confús, i el que fa l'adolescent és seguir allò que l'adult ha fixat. També l'adult acaba decidint, en segons quins casos, enretirar-se i deixar de fer el seu paper de rol d'autoritat. El reglament de minibàsquet (i d'altres esports) regula diferents tipus de compensacions a les infraccions comeses pels esportistes. La fórmula és la sanció de les infraccions, i per tant la sanció és una part més de la norma. Li podem donar les voltes que vulguem, però no té per què haver cap rastre de venjança en l'administració de les sancions corresponents. Podria arribar a entendre's del següent fragment que s'estableix una correspondència entre mesures d'“un caràcter reparador i rehabilitador”, i la promoció d'actituds positives, per una banda; i de mesures de caire sancionador, i actituds "venjatives", per un altre. Seria una temeritat plantejar-ho en aquests termes, encara que el que sembla poder-se interpretar quelcom en aquesta línia en el text del CEEB que estem analitzant detingudament.

Aquest plantejament seria tant com situar la sanció en un lloc que no li correspon, encara que per allò que se'n desprèn en l'anterior fragment, pot ser ben bé un motiu implícit pel qual hem vist com en l'àmbit arbitral s'ha volgut foragitar la idea d'aplicar sancions. La sanció sembla ser una noció que resulta estranya pel tractament dels infants, en la mesura que esquivar-la mostra una intenció inequívoca de no posar segons quins límits als infants. És clar que si, com sembla que és el cas, s'associa sanció amb venjança, la justificació per evitar l'aplicació de sancions sembla més que raonable –i totalment justificada– des d'un punt de vista dels Drets Humans. Que l'esport infantil i juvenil quedi exempt de sancions semblaria una decisió que podríem dir que esdevé humanitària, sempre i quan es forci la interpretació de la idea de sanció a través del vidre de la venjança.

Ara bé, tal com hem apuntat, hem de tenir clar sanció no és venjança i que, per tant, no tenim motius consistents per defugir l'ús de sancions en l'arbitratge esportiu, sobretot en el cas del qual hem estat parlant abastament. Sanció és una dimensió més dels límits que els adults posen als infants per conduir-los fins a la maduresa. Quan hi ha una renúncia tan clara i inequívoca de l'adult a prendre aquest paper en el desenvolupament dels infants, inevitablement ens suggereix l'expressió o concepte d'*un món sense adults* (Narodowski, 2016).

Referint-nos a la figura arbitral, i malgrat els nombrosos "cants de sirena", considerem que l'àrbitre no pot renunciar al seu insubstituïble paper de jutge. En el cas que sancioni i seguint els raonaments implícits d'aquest univers de significats, aleshores els que sancionin estaran abonant un element criminal en la sanció, com si l'adult que sanciona d'acord a un reglament fons indigne o, encara pitjor, un maltractador. Seguint aquesta lògica, considerem que queda lluny la possibilitat de veure-hi maltractament en el fet d'arrabassar-li a l'infant o l'adolescent la possibilitat de vincular-se segons normes clares. Estar orfe de normes clares no és considerat, pel que hem vist, com un maltracte als infants. En canvi, volem subratllar que dins d'una lògica que combina el punt de vista psicoanalític i el cibernètic, el fet de prendre-li a l'infant l'aplicació escrupolosa de les sancions als seus comportaments és restar-li, sense cap mena de dubte, poder o potència educativa a la norma.

12.4.4.8 Un nou apunt: explorant la possibilitat de no tenir àrbitre

Hem vist de manera detallada la gènesi d'aquest gir ocorregut en l'esport infantil i juvenil, gir que ens porta de l'àrbitre-jutge cap a l'àrbitre-educador. Ha estat un procés que s'ha estès durant dècades, passant primer per la figura de l'“amigo” (dècada de 1960), després de l'àrbitre com educador, a

continuació el Tutor de Joc i el Mini-Àrbitre (dècada de 2000) i, en acabat, el Dinamitzador de Joc (dècada de 2010). Aquesta evolució ha estat contextualitzada en aquestes pàgines dins de l'àmbit esportiu, en primer lloc, encara que també a alguns apunts de l'àmbit de l'educació en un sentit ampli, tant pel que fa a l'escola com a la criança familiar.

Allò que tenen en comú totes aquestes operacions és que es canvia el nom d'àrbitre per un altre nom, i a més a més es modifiquen les seves funcions. Respon, com ja hem comentat amb anterioritat, a aquest lloc comú en la postmodernitat del “professor reprofessionalitzat” (Gimeno Sacristán, 1998). Ara bé, aquest procés que hem analitzat des de diferents perspectives no exhaureix les possibilitats de la transformació que pot patir el rol arbitral. En aquest apartat ens agradaria poder plantejar una sèrie de reflexions al voltant d'una idea que també trobem en l'esport infantil, i és que les activitats esportives amb infants es celebrin sense àrbitre.

Tenim, per exemple, l'opinió següent: “Los niños y niñas sin el árbitro, aprenden a cooperar y no buscan hacer trampas” (Castejón Oliva, 2008: 169). O bé un altre cas, provinent dels EUA: “Perhaps the ultimate we should strive for is games without «formal» officials or «formal» coaches. A great deal of enjoyment and learning takes place in kids’ backyard and street games without people stereotyped in these positions or roles”⁹³ (Orlick i Botterill, 1975: 110-111). Els autors citats contradiuen tot el que hem apuntat fins ara sobre la importància de l'àrbitre com tercer imparcial, com garant del compliment de la llei, com a instància sancionadora i no venjativa. També havíem vist altres autors que comentaven que l'àrbitre era imprescindible en la competició esportiva (Isidori *et al.*, 2012), com ara afirmem també nosaltres.

Enfront aquesta idea de la importància relativa de l'àrbitre, la possibilitat de prescindir de l'àrbitre es presenta com una alternativa dins del ventall de solucions possibles. De fet, en ocasions aquest prescindir de l'àrbitre és imaginat per fer de l'esport una activitat més educativa pels seus participants. De manera paral·lela a la sèrie de canvis en relació a l'àrbitre (de jutge a educador), s'entén que es podrà assolir un cert nivell pedagògic eliminant la figura de l'àrbitre. Per tant, es presenta un àrbitre més flexible, més tolerant, més amable i, per tant, menys sever, menys “censor”, i que no sanciona.

En resum, la qüestió és garantir una situació en que hi hagi “menys àrbitre”, bé sigui per que se l'ha transformat en un educador o mediador, bé sigui per que no es compta amb cap persona fent la seva funció. Castejón Oliva sentència que l'absència de l'àrbitre permet que els nens i nenes aprenguin a cooperar i no busquin fer trampes. Ens resulta indesxifrabable per quin motiu es genera aquest entorn cooperatiu, sense trampes, pel fet de prescindir de l'àrbitre. Es tracta d'una afirmació que no li trobem un raonament, ni una justificació. Un dels possibles raonaments per tal d'entendre aquesta posició és analitzar-lo d'acord a la idea rousseauiana de que l'infant és bo per naturalesa, i allò que el fa ser dolent i el perverteix és la societat.

A partir d'aquesta idea tan comuna en els discursos pedagògics d'ahir i d'avui, es pot desprendre que l'infant que fa esport es pot veure influït negativament per un adult, en aquest cas l'àrbitre, que seria representat de la institució de la societat. El filòsof Josep Maria Quintana fa una anàlisi del concepte de naturalesa i d'estat de naturalesa en Rousseau (Quintana, 2010). En aquest text s'exposen els trets que defineixen aquesta dimensió pròpia de la filosofia d'aquest autor:

“Per Rousseau, com que la naturalesa és bona, tot el que l'altera i modifica és *ipso facto* dolent i pervers. La modificació de l'estat natural humà és l'estat social, l'estat civil humà. Rousseau anomena *estat de naturalesa* l'estat de llibertat (originària); pensa que la llibertat és bona (per això la naturalesa és bona) i es dona juntament amb la igualtat. Quan la llibertat de l'home es veu

⁹³ “Potser el que hauríem de buscar en aquests partits seria jugar-los sense àrbitres ni entrenadors «formals». Una important dosi de diversió i d'aprenentatge té lloc en el pati de darrera de casa o en els partits en el carrer sense gent fixa en aquestes posicions o rols” (traducció pròpia).

limitada i impedita per la constricció social, es trenca la llibertat i, a la vegada, es trenca la bondat humana i es fa miques la igualtat. La naturalesa ha posat la igualtat entre els homes, i els homes han instituït la desigualtat (Rousseau, 1987, p. 96). La humanitat s'ha deteriorat.” (Quintana, 2010: 228)

Llegint aquestes reflexions, penso que es podria entendre la proposta de la norma d'alineació com un acostament a la idea d'estat de naturalesa. Com menys intervingui l'entrenador decidint de no posar segons quin jugador o jugadora durant els partits, i tothom pugui jugar d'acord al repartiment “natural” (igualitari) dels temps de joc entre tothom, més de prop s'estarà d'aquest estat de naturalesa. De fet, podem anar un pas més enllà i analitzar aquesta perversió de l'ésser humà a través de la societat d'acord a la aplicació de la propietat privada: “La naturalesa representava per a l'home una providència, una figura maternal que substitueix la relació conflictual entre l'home i el seu entorn; però quan la societat va instituir la propietat privada, es va dur a terme una cosa que va contra la naturalesa” (Quintana, 2010: 227). Per tant, mentre el temps de joc sigui compartit d'una manera comunal (hi ha temps de joc per a tothom, ningú se'n queda sense) i no com a propietat privada o quelcom fruit del treball individual, es planteja l'horitzó d'una inexistència de conflictes. Tothom juga, tothom està satisfet, no hi ha cap rastre de conflicte ni de problemes de convivència. Com que tothom té accés al bé preuat que és el temps de joc, i així ningú en queda al marge, desapareix la possibilitat de conflicte.

No obstant, això no és tan senzill, doncs el que ens satisfà no és jugar perquè ho diu la norma, sinó jugar per que ens agrada jugar. Simultàniament als jugadors també els agrada jugar els partits en l'esport organitzat en la mesura que, pel fet de posar uns determinats jugadors a pista, l'entrenador està reconeixent-los en el seu producte. Fet aquest breu excurs sobre la dimensió rousseauiana de la norma d'alineació, reprendrem la idea que estàvem treballant sobre l'absència de la figura arbitral.

Certament, si l'adult és vist com algú que perjudica el desenvolupament infantil enlloc de donar-li unes millors condicions, d'acord a una postura rousseauiana o bé neo rousseauiana, la desaparició de l'àrbitre podrà ser interpretada com un benefici pels infants. Ara bé: què és el que pensen els propis jugadors sobre la presència o absència de l'àrbitre en l'esport? Els participants de les activitats esportives expressen que la figura de l'àrbitre és pràcticament imprescindible. D'altres autors que han recollit l'opinió dels participants en una competició universitària, i que donen el següent testimoni: “en las entrevistas se ha preguntado explícitamente si se podría prescindir de la figura del árbitro externo, y la mayoría de jugadoras consideran que a pesar de tratarse de una competición interna, la presencia del árbitro es necesaria aunque no fuese un árbitro federado: «el árbitro es muy necesario, es casi imposible jugar sin él» (jugador 3)” (Prat *et al.*, 2013: 76). Això corrobora allò que a nivell teòric havíem vist en relació a alguns altres autors (Isidori *et al.*, 2012).

L'article de Prat *et al.* (2013) presenta un estudi realitzat amb els participants de les lligues del SAF, el Servei d'Activitat Física de la Universitat Autònoma de Barcelona. Ens sembla interessant apuntar, a més a més del fet que els participants entrevistats trobaven necessària la presència d'un àrbitre, les característiques del “bon àrbitre” que van recollir aquests investigadors en el seu treball de camp. Es tracta d'un llistat elaborat a partir de les entrevistes amb els diferents participants de les lligues del SAF.

Encara que els esportistes en edat universitària estan en el marge superior de l'esport juvenil, gairebé a cavall d'aquest i l'esport adult, trobem que són reflexions que poden resultar útils en aquesta tesi. En uns temps com els nostres en els quals les característiques que trobem són cada cop més líquides (Bauman) o fins i tot gasoses (Royo), certament una descripció per part dels esportistes de com entenen que actua un bon àrbitre ens fa tocar de peus a terra, ens fa tocar alguna cosa “sòlida”. Aquest seria el perfil desitjat d'àrbitre per part dels esportistes universitaris:

“De entre toda la información obtenida procedente de las aportaciones de las personas entrevistadas, se recoge un abanico de características que podrían definir el perfil de un «buen

árbitro»: 1) tener buen conocimiento y dominio del reglamento; 2) mostrarse imparcial, objetivo y neutro; 3) mostrar autoridad y ser estricto; y 4) adoptar una actitud comprensiva, amable, respetuosa y profesional.” (Prat *et al.*, 2013: 76)

Amb el que hem vist reflectit en aquest fragment, considero que queda palesa la importància de la presència de l'àrbitre, enfront la possibilitat de no comptar amb ningú en el rol d'àrbitre, d'acord al que hem vist segons alguns autors (Castejón Oliva, 2008: 169; Orlick i Botterill, 1975: 110-111). La presència de l'àrbitre no solament és necessària pels participants en la lliga universitària als quals varen preguntar els autors d'aquella investigació, sinó que haurà de complir la seva funció d'acord a una sèrie de condicions suficients. Una manera d'entendre el rol arbitral seria seguint les consideracions de Prat *et al.* (2013), les quals estan en la línia del rol que hem anat perfilant en aquest treball. Si es dona el cas que els participants de les competicions apunten aquests trets com els desitjats, com és que les pràctiques generalitzades de l'àrbitre-educador s'allunyen dels trets demanats per l'àrbitre en les competicions esportives?

Una possible resposta seria que el tarannà de l'àrbitre-educador, i de les diverses versions que hem vist, passen pel damunt la referència del rol tradicional, acceptat d'àrbitre com jutge imparcial, sancionador, formal i, fins i tot i al mateix temps, amable. També posen per davant la funció pedagògica que el conèixer amb exactitud i rigor el reglament. Per la visió compartida de l'àrbitre-educador, recordem que tant institucionalment com personal, es considera que *primer s'educa i després –només després– s'aplica el reglament*.

Hi ha iniciatives que estipulen l'absència d'àrbitre. En algunes competicions esportives, la decisió és deixar de costat la possibilitat de tenir present l'àrbitre es formulen dins un discurs pedagògic. Una d'aquestes iniciatives és el projecte FutbolNet, que està dins les activitats desenvolupades per la Fundació del FC Barcelona. Podem descriure el FutbolNet com un projecte educatiu el qual pretèn fer una formació en valors a través de l'esport (Fundació FC Barcelona, 2012, 2013). També s'especifica el següent: “no guanya qui més gols marca, sinó qui més i millor aplica els valors en joc” (Fundació FC Barcelona, 2013). A més a més, podem dir que els quatre aspectes principals que caracteritzen FutbolNet són:

- NO HI HA ÀRBITRE. Enlloc d'àrbitre, es disposa d'una figura que s'anomena *teamer*, i que actua com un “moderador que tutela el joc sense amonestar” (Fundació FC Barcelona, 2012, 2013). Podem veure de rerefons d'aquest “sense amonestar” la idea que ja coneixem de l'àrbitre que no sanciona, sinó que més aviat educa. Es dona el cas que un concepte o idea semblant –*teaming*– apareix en un llibre del qual Frank Rijkaard, ex-entrenador del primer equip de futbol, signa el pròleg (Van Eyle, 2007), un llibre en el qual es presenta un projecte de micromecenatge de projectes socials. Tanmateix, més enllà d'aquesta proximitat terminològica amb el llibre de Van Eyle, podem dir la denominació de “moderador” ens evoca una altra figura que ja hem analitzat abastament, la del mediador, tot relacionant el mediador i les seves atribucions amb el paper que desenvolupa el Tutor de Joc del CEEB.

- ELS EQUIPS SÓN OBLIGATÒRIAMENT MIXTES. Caldrà que cada equip presenti almenys dues noies en el seu equip. Aquest és un criteri semblant al corfbol, encara que no tant exigent: en el corfbol han de jugar necessàriament el mateix nombre de nois que de noies. En el corfbol hi ha paritat, mentre que en el FutbolNet és una presència més discreta. Així mateix, el FutbolNet tindria aquesta connotació coeducativa que presenta el corfbol i també trobem en el colpbol (Bendicho, 2010). El colpbol és un esport del qual ja hem vist algunes pinzellada i que més endavant analitzarem detalladament, posant en relació les seves característiques pròpies amb les que ja hem vist del minibàsquet.

- NORMA D'ANOTACIÓ. Si bé el minibàsquet està fortament caracteritzat per les normes d'alineació i de “tancar marcador”, així com darrerament per la norma de posar el marcador parcial zero-zero a

cada període, en el FutbolNet podem dir que està incardinat en la idea d'esdevenir un esport coeducatiu en el qual les noies hauran de tenir un paper protagonista en el joc –encara que sigui momentàniament– per assolir l'objectiu del joc. En la línia d'un treball associat a l'àrea de l'educació en valors, en el Futbol Net es fixa la norma que per tal de que els gols marcats per l'equip comptin, almenys alguna de les –mínim dues– noies haurà de marcar un gol durant el partit. És a dir, que el gol marcat per una noia compta com a gol i, a més a més, significa que es pugui donar vàlidesa i comptar la resta de gols marcats pels nois de l'equip. Per tant, sense que marqui alguna de les dues noies a l'equip, els gols marcats pels nois no es donaran per vàlids, per anotats. Seran gols oficiosos, però no oficials.

Aquesta és una consideració important que creiem que paga la pena d'analitzar. No només es tracta de fer una activitat que promogui que participin les noies en l'esport sinó que, més enllà d'encabir almenys dues noies per cada equip inscrit, caldrà que almenys una d'aquestes noies marqui. De nou apareix la idea de regular l'esport infantil i juvenil sobre la base a les conductes o situacions que ens agradaria trobar-nos. No obstant, és molt diferent que les noies estiguin “obligades” a marcar per que els gols de l'equip comptin, i el fet de que s'arribi a un determinat punt de domini, d'habilitat en el joc. Aquest darrer cas està referit a les circumstàncies en que, fruit d'un procés d'entrenament, les noies aconsegueixin marcar gols en la mesura que millorin les seves habilitats de joc, així com la necessària millora de la comunicació entre tots els membres de l'equip.

No ens volem entretenir gaire més en aquest punt, doncs estàvem abordant el FutbolNet bàsicament per l'absència de l'àrbitre i, així mateix, la presència del *teamer* o moderador enlloc de l'àrbitre tradicional. Només afegir, per acabar els comentaris sobre aquest assumpte, que detectem el mateix tipus de contradicció en la norma del Futbol Net referent a que una noia ha de marcar, i el cas de la norma d'alineació. En la mesura que no és el mateix jugar obligatòriament un determinat nombre de minuts que el fet de “guanyar-se” un determinat temps de joc a ulls de l'entrenador de l'equip, tampoc resulta el mateix marcar fruit de la dinàmica pròpia de la col·laboració dins de l'equip, de l'entesa entre companys i companyes d'equip, que el fet d'estar a pista per jugar esdevingui per imperatiu legal.

El cas de la norma d'alineació és clarivident, en aquest sentit. Un jugador pot arribar a disposar exactament dels mateixos minuts de joc sota dues circumstàncies diferents: en un cas amb un reglament amb norma d'alineació; en un altre cas amb un reglament sense norma d'alineació. Ara bé, els mateixos minuts –el mateix nombre– atorgats a un jugador en una situació o bé en l'altra, suposarà que aquella porció de temps de joc podrà tenir una significació radicalment diferent pel jugador en un cas o bé en l'altre. En una situació ell no és escollit clarament, inequívoca per l'entrenador, que l'ha de fer jugar tant sí com no. En l'altra situació, el jugador està més prop de poder gaudir de la sensació de ser escollit, doncs l'entrenador pren la decisió de fer-lo jugar sense una obligació reglamentària⁹⁴ de fer-lo jugar.

Per tant, podem dir que el dret a jugar del nen es converteix en una obligació de jugar cada partit. És obligació tant per l'entrenador, que l'haurà de fer jugar, com també pel jugador mateix.

- ORGANITZACIÓ DE L'ACTIVITAT. L'activitat del FutbolNet té tres moments: un primer moment que és una discussió; un segon moment en que es juga pròpiament el partit; i un tercer en el qual es fa una xerrada, una valoració sobre el partit. En el primer i tercer moments serà on tindrà lloc part

⁹⁴ No obstant, encara que deixi d'aplicar-se la norma d'alineació a partir de certa edat dels jugadors, pot ser que una altra llei i norma moral estigui operant més enllà del text reglamentari. La llei –que direm llei psicològica per proximitat amb el pla teòric de la psicoanàlisi– o norma moral podria ser fer jugar als jugadors, i podria establir-se una certa línia de continuïtat entre la norma d'alineació i la seva funció, i el que aquesta norma moral o llei psicològica fixa en el pla vincular. Més endavant veurem el cas dels entrenadors que en categoria sènior decideixen auto-imposar-se un règim similar a la norma d'alineació, només que és una norma auto-imposada i no una norma per a tothom. Aquest punt el tractarem quan donem algunes pinzellades sobre el llibre d'Umberto Eco titulat *Apocalípticos e integrados* (Eco, 1995).

important d'aquest treball en valors que s'anuncia:

“Les sessions de ‘FutbolNet’ es divideixen en tres parts: un debat anterior al partit en què els mateixos participants decideixen les regles del joc i analitzen les claus del valor que han de treballar; un partit de futbol; i una xerrada posterior en què s’avalua el comportament dels participants. El diàleg es converteix, doncs, en una part del joc i no en un complement.” (Fundació FC Barcelona, 2013)

Veiem com el propi discurs posa l'èmfasi en la primera i tercera parts de l'activitat, deixant la segona en un segon pla, valgui la redundància. Això tindria una clara correspondència, un aire de germanor, amb la idea del Juga Verd Play que 7 dels 10 punts de la puntuació final es decideixin per les votacions, mentre que el joc i les jugades dels nens representin 3 sobre 10 punts. A més a més, caldrà tenir present també el següent:

“‘FutbolNet’ és un projecte d'intervenció social que, a través de la pràctica del futbol, fa incidència en sis valors, marcats com a essencials pel desenvolupament personal, que es debaten abans, durant i després del joc. Aquest valors són: el compromís, el respecte, la tolerància, el treball en equip, la responsabilitat i l'esforç. Al voltant de cadascun d'aquests conceptes es juga una lligueta i l'equip guanyador rep un diploma que l'acredita com el millor en l'aplicació d'aquest valor.” (FC Barcelona, 2012)

De manera anàloga als premis d'esportivitat, o bé a les Targetes Verdes que es donen en segons quines competicions i que distingeixen els esportistes que s'han conduït actuant alguna de les accions d'esportivitat dins un repertori possible d'accions, al final el FutbolNet distingeix amb uns diplomes als participants en l'activitat. Aquesta consideració bé mereix que comentem un fenomen que és ben conegut en l'àmbit de l'economia de l'educació: el credencialisme. Aquest fenomen podem descriure'l com la tendència en els sistemes formatius de valorar els processos formatius per la credencial o el títol obtingut, més que no pels aprenentatges.

Tornem un moment a la idea d'incloure el *teamer* en el FutbolNet. De manera anàloga al Tutor de Joc, que ja sabem que substitueix a l'àrbitre en les competicions del CEEB, el *teamer* esdevé una figura que no sanciona sinó que modera. Es tracta d'una solució en la línia del que ja havíem vist abans: “Los niños y niñas sin el árbitro, aprenden a cooperar y no buscan hacer trampas” (Castejón Oliva, 2008: 169). Aquesta pretensió és, al nostre entendre, un element d'aquesta cultura posfigurativa del món sense adults (Narodowski, 2016). En qualsevol cas, caldria veure si el *teamer* cau més de la banda del Tutor de Joc (i per tant podem prendre el *teamer* com un substitut de l'àrbitre), o bé si el *teamer* res té a veure amb l'àrbitre.

El primer que volem assenyalar és que en el FutbolNet es planteja un equip educatiu format per: coordinadors/es locals, educadors/es i *teamer* (Julià, 2013: 68). Ens crida l'atenció que al costat d'aquesta figura del *teamer* apareix, entre parèntesi, la paraula ‘opcional’. Per tant, es pot jugar el FutbolNet tant amb *teamers* com també sense ells. I ens trobem, tot seguit, que la descripció que es fa d'aquesta figura: “Joves del territori de més de 16 anys que dinamitzen les trobades de FutbolNet, emulant en certa mesura la figura de l'àrbitre, que afavoreixen el diàleg i la relació entre els jugadors, tot permetent-los guanyar confiança i responsabilitat” (Julià, 2013: 68).

Ens hem preguntat quina és la formació de base que tenen aquests *teamers*. En el treball de Julià (2013) no apareix especificada la seva formació de base, però si que trobem que hi ha una menció explícita a que un dels objectius de cara a les següents edicions del programa és plantejar una formació específica per aquestes figures. En un apartat de propostes de cara la temporada 2013-2014 s'indica com una possible millora: “Introduir formació específica per als *teamers*, tot millorant la descripció del seu perfil” (Julià, 2013: 89).

El fet que el *teamer* sigui prescindible, opcional, i que no sembli ser una figura sobre la qual hi hagi requisits específics (simplement “joves del territori de més de 16 anys”), ens fan pensar que aquesta és una figura semblant a la del mediador en alguns centres educatius. Recordem que els alumnes-mediadors en centres de Primària i Secundària a Catalunya reben en ocasions una formació de 2 o 4 hores, i de vegades cap mena de formació, i se’ls demana que facin una mediació entre iguals. Aquesta impressió que ens dona, després d’haver llegit a Dubet (2006) i haver-nos capbussat en l’anàlisi del la figura del Mediador d’Ajornaments del CEEB, quan pensem sobre els trets propis d’aquesta figura (opcional) del FutbolNet.

Un aspecte més que reforça aquesta confluència amb trets propis d’altres figures similars és la següent al·lusió al seu paper:

“Les figures de *teamer* analitzades (joves que col·laboren amb l’equip educatiu) han evidenciat que aquest rol té una gran potencialitat per al desenvolupament de les sessions. Com s’ha mencionat, el fet de tenir un *teamer* de la mateixa cultura que la majoria dels participants, per exemple, ha simbolitzat l’oportunitat d’incloure joves del mateix territori en el programa, cosa que ha facilitat el diàleg i la cohesió de grup dels participants amb referents comunitaris, positius i motivadors.” (Julià, 2013: 79)

Per tant, el que veiem en aquest fragment és que en els *teamers* prima la qüestió de la proximitat cultural amb els participants, doncs sembla indicar-se que es busca el perfil de joves del territori de la mateixa procedència cultural. Com s’apunta més amunt, es posa l’èmfasi amb que aquests joves esdevinguin “referents comunitaris, positius i motivadors”. El que no sabem és com aquests candidats a referent per la mainada podran arribar a esdevenir aquest tipus de figura pels participants del FutbolNet, ja que no apareix anomenada la seva formació acadèmica requerida, tan sols l’edat a partir de la qual se’ls recluta. A data de 2013, tampoc figura que se’ls faci una formació específica per ocupar el seu rol.

12.4.4.9 *A tall de resum sobre les modificacions del rol arbitral*

En els casos anteriors (“amigo”, àrbitre-educador, Tutor de Joc, dinamitzador de joc, Mini-àrbitro, fins i tot el *teamer* depèn de com el prenem) hem vist com s’associa la tasca arbitral tradicional amb un caire punitiu, sancionador, una actuació farcida de severitat. Hem vist expressions com “sever censor” (FIP, 2013), i en el cas del FutbolNet el *teamer* moderarà “sense amonestar” (Fundació FC Barcelona, 2012, 2013). Hi ha, doncs, una idea d’indulgència implicada en aquest plantejament. En general, s’apunta a que la figura arbitral –o bé el seu substitut, el seu hereu o hereva– s’haurà d’orientar cap a unes pràctiques educatives i allunyar-se de les pràctiques sancionadores. Aquesta mirada sobre l’àrbitre, contraposada a uns paràmetres tradicionals, en els darrers temps s’ha perfilat fixant un rol arbitral amb unes trets particulars: més dialogant, tolerant, amable. Paradigmàtic d’aquesta visió seria el següent fragment:

“L’àrbitre, més que un jutge, és un educador que ajuda els nois a corregir-se i els assessora en l’aprenentatge tècnic. D’altra banda mitjançant l’arbitratge de cada cap de setmana els pot ajudar a anar coneixent les regles de joc.” (FCBQ, 2011a: 4)

Hem fet esment, també, a la influència de la imatge del professor com “facilitador” (Enkvist, 2014: 63), una consideració que ens sembla especialment rellevant si entenem els canvis soferts en els rol d’àrbitre des d’una perspectiva més àmplia que la estrictament esportiva, agafant en aquest cas la vessant escolar. Al costat de les reflexions d’Enkvist, també hem trobat interessants les de Dubet (2006) quan planteja l’entrada de la figura del mediador en les escoles franceses. Tant Enkvist com Dubet ens donen algunes claus per reconèixer i comprendre el to propi de les modificacions en el rol arbitral. Pensem que les seves idees són especialment rellevants per entendre aquest fenomen de la transformació del rol arbitral en l’esport infantil i juvenil.

Tenim al davant nostre nombroses evidències del canvi de rol en l'àrbitre, que passa de ser jutge a ser educador, pedagog. Malgrat palesar aquesta realitat ja existent i assentada en l'esport infantil, no obstant, veiem que a alguns autors no els sembla encara prou haver engegat aquest procés. Car l'existència d'aquesta tendència de l'àrbitre-educador, per alguns la funció arbitral segueix estant massa fixada en els paràmetres de la sanció: “los árbitros tampoco cumplen con un papel educador, sino sancionador” (Águila, 2008: 40-41). Aquesta és una visió que no encaixa gens ni mica amb tots els exemples que hem vist d'àrbitre-educador. La vessant o variant d'àrbitre-educador forma ja part del llegat propi de l'esport infantil, sense cap mena de dubte. Forma part, de fet, dels elements nuclears de la concepció d'esport educatiu a la qual ens hem estat referint.

No es pot negar que hem presenciat i estem presenciant un gir dirigit cap a unes coordenades diferents a les que s'associaven amb l'àrbitre tradicional, a l'àrbitre com a jutge. Ara bé, aquestes coordenades pedagògiques, per si mateixes, no resulten fiables ja que, com hem vist, la caracterització en termes pedagògics d'aquestes noves figures és bàsicament una formulació feble. De fet, hem pogut veure que com més s'emfatitza la dimensió educativa de l'àrbitre no tan sols es posa en risc la dimensió judicial de la seva figura, sinó que apareix ràpidament el conflicte amb d'altres figures al voltant dels infants, com ara els entrenadors.

Seguint el fil d'aquest últim apunt, una qüestió que convindria analitzar més detalladament des del punt de vista crític és la presumpció que un àrbitre, pel fet d'esdevenir educador o pedagog, compleix aleshores amb una funció educativa. Aquesta consideració sembla inicialment intempestiva, doncs els termes educador o pedagog, com ara també la marca “tutor”, evoquen consideracions de caire educatiu, formatiu. I si la finalitat explicitada de l'activitat esportiva infantil i juvenil resulta que és educar els infants i joves, en principi semblaria que hi ha una correspondència entre la caracterització de l'àrbitre com a educador, o com a tutor, i la finalitat educativa de l'esport amb infants.

Anem, però, pas a pas. Ens agradaria plantejar la possibilitat de poder-nos demanar si és “educativa” la vinculació que està proposant l'àrbitre-educador envers els jugadors i entrenadors. Tenint en compte que l'àrbitre té una funció de jutge, la qual inclou la sanció, ens podem demanar: si canvia la funció de l'àrbitre que era fer de jutge i sancionar, complirà l'àrbitre la seva funció si deixa de fer de jutge i deixa de sancionar?

La resposta a aquesta pregunta sembla evident: no, no complirà la seva funció. Farà altres funcions, però s'anirà distanciant –en diferent mesura segons cada cas– de les coordenades de l'àrbitre com jutge. El que resulta encara una incògnita és si abandonant aquest perfil judicial i jurisdiccional, el nou perfil que pugui prendre serà reeixit i per tant aconseguirà complir amb les expectatives pedagògiques dipositades en aquest rol. L'àrbitre actua com a garant de les regles de joc als partits, amb una autoritat per damunt dels jugadors, i també damunt dels entrenadors. En darrer terme tant els entrenadors com els jugadors hauran d'acceptar les decisions de l'àrbitre, per molt que no hi estiguin d'acord.

Tenint en compte que la norma ha de tenir un garant (a la criança familiar, els pares; a l'escola, els mestres; a l'ordenament jurídic diferents figures, com ara els jutges, els policies, els inspectors d'Hisenda, etc.), ens demanem: quin és el garant de la norma esportiva quan l'àrbitre deixa de fer de jutge? Podem dir que l'entrenador fa de garant de les normes de joc, sobretot als entrenaments. Allà ha de fer notar als jugadors què és permès, i què no és permès en una pista de bàsquet. Quan arriba el dia de partit, no obstant, la figura de l'àrbitre és la que funciona com a tercer imparcial entre els dos bàndols que s'enfronten. En el moment de partit, l'àrbitre és més notòriament garant de les regles de joc. Si ja no se li demana que faci de jutge, tindrà menys cura de fer aquesta tasca, és clar.

La seva ocupació deixarà de ser, progressivament, aquesta que tenia encomanada. I aleshores passarà a ser una de diferent. Complir i fer complir les normes serà una tasca que, en el millor dels casos, serà

secundària al propòsit principal d'educar, de formar. Quan l'àrbitre ja no compleix estrictament la funció de garant de les regles de joc i s'enfoca a fer de pedagog, podem dir que el partit queda orfe d'una funció que ha estat tradicionalment considerada insubstituïble i necessària, i que continua veient-se d'aquesta manera (Torres, 2010; Prat *et al.*, 2013). Per tant, considerem que hi apareix una carència. Falta, doncs, un garant de les normes que estigui pel damunt dels jugadors i els entrenadors.

Si bé és veritat que l'àrbitre podria arribar complir amb la funció de garant de les normes, el focus d'atenció s'ha traslladat a un altre aspecte: l'educació en un sentit ampli. Abans la seva atenció estava enfocada a conèixer detalladament i fer complir les regles de joc. Ara, en canvi, apareix un conflicte intern en el rol d'àrbitre quan se li demana aplicar el reglament de manera estricte –recordem, un dels trets que havíem vist del “bon àrbitre” segons recullen Prat *et al.*, 2013)–, i al mateix temps se li demana que sigui tolerant amb les infraccions, i que eduqui en valors als esportistes. Sota el nostre punt de vista, allò que feia educatiu –si volem fer servir aquest mot, que té connotacions diverses i no sempre prou clares– el paper de l'àrbitre com a jutge era la seva capacitat de fer complir les regles de joc. D'aquesta manera estava complint amb la seva funció. Quan ja no compleix amb aquesta funció de ser garant de les normes, i té més rellevància seguir les instruccions institucionals de ser tolerant amb les infraccions comeses, aleshores l'àrbitre abandona el seu credo professional. Hi ha una qüestió ètica que falla en aquesta proposta institucionalment fixada.

En aquest sentit, i anant ara un pas més enllà, cal demanar-nos si ja era “educatiu” –amb totes les cauteles que té dir-ho així, doncs el llenguatge educatiu està viciat de determinats girs, idees– que l'àrbitre fes un paper de jutge sancionant les infraccions. Està ben clar que plantejar-ho en aquests termes suposa una sacsejada monumental a tota la trajectòria que hem vist que ha fet la figura de l'àrbitre-educador, a la trajectòria que ha anat plantejant-se dins de la lògica pròpia de l'esport educatiu. Ara bé, cal fer-nos aquest plantejament doncs pot donar-se el cas que sancionar les infraccions fos, sense cap afegit, un element que podia esdevenir educatiu, formatiu pels esportistes. Això implicaria que en els casos que l'àrbitre ha traspassat el líndar que separa ser jutge de ser educador, podem trobar-nos que sense realitzar la funció expressa de fer complir les normes (ser jutge), les noves versions arbitrals (ser educadors) no garanteixin que els jugadors i entrenadors aprenguin a relacionar-se fins al joc i conèixer detalladament el reglament per poder ser creatiu dins dels seus límits. Amb la intenció de subratllar el perfil pedagògic de l'àrbitre, s'acaba deixant de costat allò que ja era educatiu abans de voler fer del l'àrbitre un educador, un pedagog. El cenyir-se a la norma, el fet de crear una jugada dins dels límits de les regles de joc, eren ja elements suficients per una conformació d'una experiència formativa: l'afegit de l'àrbitre-educador resulta perjudicial per aquesta activitat que ja era educativa.

En contraposició al discurs que és partidari d'un àrbitre-educador que fa funcions més pedagògiques, de “tutor” o “dinamitzador”, el que proposem és mirar de fer una lectura en la qual l'element educatiu ja no siguin els valors, l'esportivitat o qualsevol altre qüestió pròxima a aquests assumptes. Proposem recuperar la figura de l'àrbitre amb un eix clar situat en el compliment escrupolós de les normes, inclosa, és clar, la sanció per les infraccions ocorregudes, sense que s'influi la nòmina d'aspectes que s'associen a una imatge “severa” de l'àrbitre. Tal com hem vist, la severitat no és un element tan abominable, ni molt menys. Vistes aquestes consideracions, proposem respecte aquesta qüestió el següent: pensar que allò que es diu de l'àrbitre-educador pot no resultar, malgrat l'etiqueta emprada, quelcom educatiu, formatiu.

Pensem que allà on residia quelcom d'educatiu, formatiu de la tasca arbitral era específicament en el paper de garant de les regles del joc, en ser estricte i no tolerant amb les infraccions. Just al revés del que es proposa a dia d'avui en tantes fórmules com anteriorment hem vist, on l'àrbitre-educador és condescendent amb les infraccions, quan no se'l convida obertament a fer la vista grossa de segons quins incompliments de la norma.

12.4.5 Evolució en el paper del tècnic o entrenador: comunicació amb els jugadors i temps morts disponibles

Hem vist una sèrie de figures que han anat apareixent com alternativa dels àrbitres tradicionals, dels àrbitres com jutges esportius. Ara ha arribat el torn dels entrenadors, o tècnics, els quals veurem com també han sofert una sèrie de canvis en el seu perfil i atribucions dins de l'àmbit del minibàsquet en particular, i els miniesports en general. En el cas dels entrenadors també ens trobarem amb algunes consideracions comunes amb els “professors reprofessionalitzats” que descriu Gimeno Sacristán (1998).

Un dels aspectes principals que analitzarem és la comunicació dels entrenadors amb els jugadors, un àmbit que a priori podria semblar que entraria dins de l'apartat metodològic. No obstant, veurem com són nombroses les observacions dins del reglament que tracten la comunicació entre entrenadors i jugadors, i que per tant es consoliden aspectes que van més enllà d'allò metodològic. És oportú assenyalar quines han estat tradicionalment les funcions assignades a l'entrenador, no tan sols en el cas particular del minibàsquet, sinó així mateix també en el bàsquet. En el següent fragment citat podem veure l'evolució a nivell reglamentari a Espanya:

“El entrenador se define principalmente en 1960. Así, se dice que llevará prenda deportiva que le reconozca como miembro de dicho equipo. Sin embargo, ya antes existe su figura porque es el que se encarga de los cambios y de los tiempos muertos. Actualmente [1981] es el encargado de facilitar al anotador los nombres apellidos y número de los jugadores, además notificará al anotador y al árbitro los cambios de numeración que se den durante el encuentro. A partir de 1976 el encargado de solicitar el cambio es el jugador y no el entrenador; también es encargado el entrenador, de indicar en la anotación quién es el capitán.

Desde el 1972, se define la figura de entrenador ayudante, que como el entrenador principal también estará inscrito en el acta, y en caso de que falte éste último, podrá el ayudante encargarse de sus funciones.

Comentario:

Es extraño que antes no se hubiera definido ninguna norma respecto al entrenador, pues es una figura importante en la dirección del equipo, por lo tanto[,] es lógico que tenga sus funciones consideradas y reglamentadas.” (Castejón Oliva, 1981: 24-25)

Aquest fragment ens dona una visió panoràmica del rol d'entrenador en un moment històric concret. Resulta curiós, i digne de subratllar, la tardana menció de l'entrenador en el reglament. Segons Castejón Oliva (1981), no és fins el reglament de bàsquet de 1960 que es recull la figura de l'entrenador. Estem d'acord amb ell que encara que resulti sorprenent que fos una figura que no estigués inclosa ni regulada en els reglaments, és oportú que es defineixin clarament les seves funcions.

En el recorregut que farem en aquest apartat, anirem fent una especial menció a la comunicació durant els temps morts i, per tant també, a la disponibilitat de temps morts d'acord al reglament de minibàsquet. Pensem que són dos aspectes relacionats i que donen una mesura de l'autoritat associada a l'entrenador en l'àmbit del minibàsquet. Abans d'entrar a parlar de la regulació dels temps morts, farem una anàlisi més general d'allò que recull el reglament de minibàsquet sobre la comunicació entre entrenadors i jugadors:

“Els entrenadors han de ser veritables educadors i pedagogs, i no solament tenen una feina de formació en l'aspecte tècnic, sinó també en l'humà. Ja que es tracta de nois i noies tan joves, l'actitud dels entrenadors els fa un gran impacte, de manera que sovint l'entrenador és un ídol per als jugadors. Per això és tan important que tots ens conscienciem que les bones maneres i la bona conducta són vitals per al progrés del jugador.” (FCBQ, 2011a: 4)

El reglament de minibàsquet apunta a una imatge de l'entrenador com a model pels jugadors, fins i

tot com a ídol. Es tracta d'una visió comuna en el món de l'esport, en el qual abunda la imatge de l'entrenador com a model de conducta pels infants. Ara bé, també podem dir que apareix l'opinió contrària respecte aquests entrenadors en alguns textos sobre pedagogia esportiva: em refereixo a la idea de que no sempre representen bé aquest paper de models. A tall d'exemple: “A pesar de su más reconocido potencial como agente social, no todos [los entrenadores] llegan a ser buenos modelos formativos debido a sus orientaciones deportivas hacia la victoria y desinterés por cualquier otro aspecto que no sea ganar. Si a esta circunstancia unimos la más que discutible formación pedagógica en relación con el aspecto social, educar en valores, es un tema realmente polémico e incierto” (Lamoneda, 2015: 7). Enfront aquesta consideració de l'entrenador com a model veiem, també, com de vegades no es confia que els entrenadors puguin dur a terme la seva feina amb prou garanties.

Encara que Lamoneda es fixa en aspectes com ara l'excessiu èmfasi per la victòria, o bé “la más que discutible formación pedagógica”, voldríem apuntar així mateix un altre aspecte. Sovint ens trobem que els entrenadors d'un equip de minibàsquet, és a dir, un equip amb nois i/o noies de fins a 12 anys, són ells mateixos adolescents de 16, 17 o 18 anys. En aquest sentit, no es tractaria exclusivament d'una qüestió de formació, encara que també, sinó una qüestió de que no són persones adultes les que es fan càrrec de la feina d'entrenar un equip de minibàsquet. Per tant constatem que les edats dels entrenadors sovint estan massa a la vora de les edats dels jugadors que entrenen. En aquestes circumstàncies resulta encara més ardu, més difícil fer prevaldre aquesta idea de l'autoritat de l'entrenador. Més aviat, el que passa és que hi ha una confusió important entre jugadors i entrenador.

El fet de tenir una edat massa propera als jugadors amb l'entrenador farà que no es pugui marcar prou clarament la diferència de rols. Això sumarà encara més aspectes de complexitat a la feina d'entrenar un equip, de per si una d'aquelles tasques més exigents pel fet d'haver d'establir un vincle educatiu clar i saludable. I amb entrenadors de 16 o 17 anys, l'empresa que tenen per davant serà titànica. A la inevitable inexperiència s'hi afegirà la proximitat en termes d'edat amb els jugadors. Per tant, hem de constatar de nou –ara en el marc de les relacions entre jugadors i entrenador– la fragilitat amb la qual es construeixen els rols adults en les darreres dècades, com ja hem vist amb el cas de l'àrbitre. Tot plegat en la línia del món sense adults al qual es referia Narodowski (2016).

Tenim el cas, doncs, d'una proposta en el reglament de que l'entrenador estigui ben present com a model, fins i tot com a ídol, mentre que trobem una retirada de l'autoritat dels adults en diferents àmbits de la societat. Aquestes són unes idees que estan en al línia del que hem estat dient: apareix la retirada de l'autoritat adulta. Això existeix, i persisteix, i al cantó trobem la proclama convençuda, en principi, que l'entrenador actual com a model pels infants, fins i tot com a ídol. Aquests dos elements conviuen dins d'aquest panorama de l'esport infantil i juvenil. Ara bé, no podem llençar la tovallola abans de començar a relacionar-nos amb els infants que fan esport. La presència d'adults sempre ofereix la possibilitat de reeditar aquest vincle saludable en el qual l'adult fa d'adult, i l'infant, d'infant. L'adult posa límits i els manté, per poder dir-lo 'no'; l'infant s'ajusta a aquests límits, fa les activitats proposades pels adults encara que el propi infant pugui verbalitzar que no li agrada seguir els límits. L'infant, tot plegat, aprèn a viure en el món, mentre els adults transmeten la tradició i posen ordre.

En el cas de l'esport tenim un element més al nostre favor, i és que el veiem a continuació:

“El equipo deportivo forma una realidad original: su estructura interna, jerarquizada en razón del modelo institucional impuesto por los directivos y las reglas de juego, puede evitar el estancamiento o la regresión si el entrenador accede a cargar con sus responsabilidades en el orden a la promoción humana de los jugadores.” (Rioux i Chappuis, 1979: 71)

L'existència d'un club que acull als equips esportius, o bé un AMPA o una escola, reproduceix un esquema social similar a la cèl·lula de la família. Els directius podem dir que estan ocupant un rol de “pares” i vetllen pel correcte desenvolupament de les activitats esportives. No obstant, ocupar aquest rol paternal té molts matisos i per tant, pot ser que l'actitud del directius sigui paternal però en una

orientació invasiva, sense deixar que els jugadors i entrenadors puguin treballar còmodes. Pot ser que al mateix temps que es menciona la idea de que els directius volen tenir cura de la gent del club, el que facin és no tenir suficient cura i només facin que posar pals a la roda. Per un altre costat, podem dir que els jugadors ocupen el rol de “fills”. Una relació paterno-filial en la qual es poden donar moltes complementarietats diferents, encara que sempre hauríem de començar plantejant com l'adult es vincula amb els infants. Si renunciem a que l'adult té la paella pel mànec en relació al vincle pedagògic plantejat, estem obrint la porta a acceptar que segons quins trastorns i problemes de comportament dels infants tenen a veure amb una qüestió genètica, més que no amb un determinat vincle social.

Entre els uns –els dirigents– i els altres –els jugadors–, els entrenadors tenen la possibilitat, fruit de l'entorn institucional del club i de la presència innegable de les regles de joc que condicionen la pràctica esportiva, de fixar una sèrie d'aspectes pel bon funcionament de l'equip. Considerem que els entrenadors, en els millors dels casos, poden fer un rol anàleg al de “pares” respecte els jugadors de l'equip. Per tal de poder encaminar correctament la tasca encomanada als jugadors, que és entrenar i jugar, els entrenadors hauran de fer-se càrrec de les seves responsabilitats, tal com apuntaven Rioux i Chappuis.

Aleshores, si volem que els entrenadors esdevinguin models o bé referents pels infants, cal tenir clar que els entrenadors han de fer-se càrrec de les seves responsabilitats. Una d'elles serà establir la comunicació adequada amb els jugadors, que en el cas del minibàsquet inclourà la gestió dels temps morts, entre d'altres aspectes. Per comunicació adequada entenem una comunicació clara. Fins ara hem vist una introducció general a les relacions entre entrenadors i jugadors, veient-ne alguns dels seus aspectes bàsics. Entrem doncs una mica més al detall. Una de les primeres consideracions sobre la comunicació dels entrenadors amb els jugadors es referirà a un aspecte ben concret: la reducció del nombre de temps morts a disposició de l'entrenador. Aquest aspecte pensem que és definitori de la visió hegemònica que s'imposa com esport educatiu.

Mentre en el reglament FIBA els entrenadors disposen de 5 temps morts per partit, sense comptar les pròrrogues (en el que tenen un temps mort més per cada temps extra), la normativa de minibàsquet és molt més restrictiva en aquest aspecte. A diferència de la distribució de dos temps morts a la primera part i tres a la segona del reglament FIBA, els entrenadors de minibàsquet federat català tenen dos temps morts en tot el partit, a banda de les pròrrogues: “Cada equip disposarà solament d'un temps mort cada part i període extra, haurà d'ésser demanat per l'entrenador o el seu ajudant, i la durada màxima serà d'un minut” (FCBQ, 2005: 18). Per tant, l'entrenador de minibàsquet tindrà dos temps morts en comparació als cinc dels que disposa l'entrenador en el reglament FIBA.

Això no sempre ha estat d'aquesta manera. Fins l'any 2000, a Catalunya i també a la resta d'Espanya, els entrenadors de minibàsquet disposaven de quatre temps morts, un per cadascun dels quatre períodes de joc de 10 minuts cadascun (FCBQ, 1991: 13). És a partir de l'any 2001 que es redueix considerablement el nombre de temps morts pels entrenadors de minibàsquet, concretament a la meitat: dos per partit, un a la primera part i un a la segona. En aquest sentit són especialment reveladors els arxius de la Federació Catalana de Basquetbol, on apareix un informe minuciós sobre les proves pràctiques del reglament de 2001 que es va realitzar durant un Torneig al Collell l'estiu de 1997.

Com apuntava, existeix aquella interessant memòria del torneig estiuenc (FCBQ, 1997). Aquell estiu es va posar a prova la nova normativa que s'estava preparant. En aquest fons documental hi ha una sèrie de qüestionaris preparats per la Federació i contestats pels entrenadors dels 16 equips que van prendre part del Torneig, en total 8 equips masculins i 8 equips femenins. La revisió d'aquesta memòria permet veure que, dels 16 equips participants, l'opinió dels entrenadors al voltant de disposar de dos temps morts durant tot el partit va resultar gairebé unànime:

- 12 entrenadors expressaven com “insuficient” disposar de dos temps morts per tot el partit, d'acord al que disposava el nou reglament que s'anava a posar a prova en el Torneig;
- 3 entrenadors no es pronunciaven sobre aquest tema;
- 1 entrenador considerava que 2 ja eren suficients (FCBQ, 1997).

Constatem un gran acord sobre aquest tema en el gruix dels entrenadors consultats. Malgrat això, un any després, quan al 2001 es posaria per primer cop en pràctica per a tots els equips de minibàsquet federat el nou reglament, veiem com es va mantenir el nombre de 2 temps morts per partit, en contra de l'opinió dels entrenadors participants al Torneig del Col·lell l'estiu de 1997. Resulta que en aquest cas particular no es va atendre el que comentaven els entrenadors, i en canvi amb la regla dels 30 punts (l'embrió del que seria la norma de “tancar marcador”), sí que es va escoltar i fer cas dels entrenadors als quals s'havia demanat l'opinió. Recordem breument que inicialment la norma comportava aturar el partit i deixar de jugar, i després es va optar, canviant els plans originals, seguir jugant sense comptar més cistelles, tal com ho va proposar l'entrenadora A.C. De fet, en els qüestionaris als que hem tingut accés el nombre de comentaris sobre la qüestió dels temps morts genera més comentaris i opinions, més que les reflexions que apareixen al voltant de la norma dels 30 punts.

Davant aquest fet, ¿com s'entén que es van prendre mesures per modificar la fórmula original de la norma dels 30 punts i, en canvi, no s'escoltés en un altre cas als entrenadors, que clamaven gairebé tots per augmentar el nombre de temps morts disponibles? Potser una pista per entendre aquesta retallada del nombre de temps morts en minibàsquet a partir de 2001 –quan van passar de quatre a dos– la trobem en un fragment del reglament Passarel·la que apareixerà uns anys més tard: “La filosofia, tant del Reglament de minibàsquet com del Passarel·la és que les interrupcions entre períodes no siguin un temps que l'entrenador faci servir per donar instruccions, ja que els nens en aquestes edats encara no estan preparats per rebre gran quantitat d'instruccions tècniques o tàctiques en un breu espai de temps” (FCBQ, 2011b: 7).

A l'apartat 12.4.2.1 ja havíem vist com es justificava, mitjançant uns motius no degudament documentats, que els períodes de joc en el Reglament Passarel·la passessin de 10 a 5 minuts cadascun. No hi havia una justificació suficient per plantejar la idoneïtat d'aquesta mesura. Ara bé, sí que ens hem trobat que existeix una idea pedagògica que justifica la posició d'uns entrenadors intervenint el mínim possible en la direcció d'equip: “Es decir, intervengamos poco, pues no hace falta para que nuestros alumnos hagan lo que creemos que tienen que hacer y así seremos felices” (Luri, 2020: 275). I no només apareix aquesta única menció respecte aquest assumpte: “Pero lo aires pedagógicos no soplan en esa dirección, son más partidarios de la inhibición del profesor. En los primeros cursos de la escolaridad parece que condenamos a nuestros niños a no escuchar ni una sola palabra que les suponga un esfuerzo de comprensión” (Luri, 2020: 292).

De manera notòria, els patrons del minibàsquet van incloure en el reglament Passarel·la de 2011 una menció ben explícita a no fer servir el temps entre període i període per poder donar instruccions als jugadors. Per tant, el que podem entendre d'aquest procés és: (1) un primer pas va ser reduir el nombre de temps morts, la qual cosa repercuteix en la influència que pot tenir l'entrenador sobre els jugadors; i a continuació (2) es va prohibir la comunicació entre entrenadors i jugadors en el temps entre període i període, tal com hem vist en aquest fragment del reglament. Quan la influència dels entrenadors, a través dels missatges tècnics, es veu com una intervenció excessiva, allà trobem un element en el qual es posa en dubte la capacitat de l'entrenador de guiar, dirigir els jugadors. I també posa en dubte la idoneïtat pedagògica de que els jugadors siguin ensenyats.

Simultàniament trobem com se li demana a l'entrenador que sigui model, fins i tot un ídol pel jugadors. Per tant, se li retallen les eines clarament –tant els temps morts totals, com també les instruccions tècniques entre període i període– que pot fer servir per endreçar el joc de l'equip. Pel que sembla, ha

de ser un model de comportament, encara que no s'habiliten espais suficients per marcar aquesta influència. El que queda bastant clar és que la seva vessant de formador en relació a ensenyar-los les millors tècniques i tàctiques de joc queda seriosament en entredit per aquestes modificacions normatives, que disminueixen el seu abast d'acció.

Abans de la reducció del nombre de temps morts (fixada concretament l'any 2001) ja vam adonar-nos, no obstant, d'una altra mesura que limitava l'impacte dels entrenadors sobre els jugadors. Cal tenir ben present que la norma d'alineació substitueix la norma –que poques vegades referim així, encara que certament forma part dels reglament– dels canvis lliures. Els canvis lliures en el bàsquet, a diferència del canvis limitats en futbol, suposen que a cada pausa en el joc l'entrenador pot introduir canvis o, com es diu en l'argot del bàsquet, substitucions. Haver de mantenir el mateix quintet durant tot el període de joc –a excepció del darrer període del partit en el qual el reglament de minibàsquet permet fer canvis lliures– es pot llegir tant en clau d'assegurar un temps mínim de joc i “obligar” als entrenadors a fer jugar tothom, com també es pot llegir com una evidència de la intenció de voler limitar als entrenadors en la seva capacitat d'intervenir sobre el joc de l'equip durant els partits.

Si bé es poden introduir canvis en l'estratègia de joc durant els temps morts, o bé entre període i període de joc, una altra manera de fer-los és realitzant canvis o substitucions en determinats moments del joc, sense haver de consumir un bé escàs –més escàs en uns casos que en uns altres– com els temps morts. Dos jugadors que entren a la pista suposen la possibilitat d'un canvi substancial (el 40% dels jugadors que estaven a pista), podent aportar unes habilitats conjuntes amb una rellevància considerable en el joc.

Una primera etapa de limitació de la intervenció dels entrenadors la podem trobar en l'establiment i desenvolupament de la norma d'alineació, des del moment que norma d'alineació vol dir no poder fer canvis lliures excepte en el darrer període de joc. Aquesta normativa, com ja sabem, data de 1963. Per tant, retirar a l'entrenador la possibilitat dels canvis lliures, un dels trets més característics del bàsquet en comparació a altres esports d'equip juntament també amb la reducció sensible dels temps morts disponibles, suposa un greuge important per l'entrenador de minibàsquet en l'afany de poder dirigir millor l'equip si el comparem amb el seu homòleg del bàsquet.

Una segona etapa d'aquesta limitació en la intervenció dels entrenadors de minibàsquet durant els partits la podem veure en aquesta reducció dels temps morts de l'any 2001. I en la mateixa línia d'anàlisi d'aquesta segona etapa de limitació podem llegir, també, les recomanacions del reglament de minibàsquet i Passarel·la de no fer servir les pauses dels partits per donar instruccions tècniques. Queda reflectit de manera clara que els motius per no fer servir les pauses per donar instruccions als infants és de caire, diguem-ne, respectuós amb la (limitada) capacitat de l'infant d'integrar les instruccions presentades pels entrenadors.

Segons els redactors del reglament, hi ha un topall d'assimilació de la informació respecte el qual els adults han d'optar per una regla d'abstinència, regla tradicionalment clerical. És a dir, que com que la maduració dels infants en segons quin moment no permet processar més que determinada quantitat d'informació –en l'apogeu de la psicologia cognitiva va popularitzar-se el terme *chunks* per referir-se a unitats d'informació–, aleshores caldrà abstenir-se de donar instruccions. Els nens, queda ben recollit en el reglament Passarel·la, “no estan preparats” (FCBQ, 2011b). A partir d'aquí, les peces encaixen.

Un cop dit això anem a veure com recomponem aquests trencaclosques:

- Els nens “no estan preparats” per quedar-se sense jugar, *ergo* que juguin tots (norma d'alineació). I no només és qüestió que juguin el 10, el 20 o el 30% del temps de joc total: interessa promoure que cada jugador pugui disputar més minuts fins acostar-se el màxim possible al 50% del temps de joc total, com en el cas del minibàsquet italià.

- En paral·lel a aquest raonament es pot dir dels entrenadors que “no estan preparats” per dirigir correctament un equip de minibàsquet, *ergo* retirem-los part dels temps morts dels que disposaven i de passada, escurcem el temps total de partit. Partits més curts permeten encabir més partits en una determinada franja horària.
- Finalment, de la normativa del minibàsquet i també del reglament Passarel·la podem entendre que promou la idea que els nens “no estan preparats” per atendre segons quina quantitat d'informació de tipus tècnic i tàctic, *ergo* que els entrenadors no donin instruccions entre període i període malgrat s'hagin reduït considerablement els temps morts disponibles en minibàsquet a partir de l'any 2001.

Tota aquesta evolució en la qual es van donant diverses limitacions a la intervenció dels entrenadors de minibàsquet durant els partits es veu ratificada per una breu, encara que summament clarificadora, menció dins del reglament Passarel·la: “Entenem que l'entrenador és una figura cabdal dins dels equips, que ha de desenvolupar la seva tasca de forma preeminent durant els entrenaments” (FCBQ, 2011b: 7). Per tant, el que es planteja des del reglament és que l'entrenador s'abstingui de voler influir “més de compte” –per dir-ho amb un llenguatge planer– durant els partits. D'acord a allò que diu el reglament de minibàsquet, i també el de Passarel·la, el moment per intervenir amb els jugadors de minibàsquet és “de forma preeminent” l'entrenament. Per tant, podem dir que la norma indica que l'entrenador ha de conduir-se desestimant bona part de les ocasions que durant el partit es poden donar per endreçar el joc de l'equip.

Hem vist com es traça un determinat tipus d'evolució reglamentària coherent amb el tipus d'intervenció que s'espera dels tècnics durant els partits de minibàsquet. Els entrenadors deixen, així, de tenir una presència sòlida en els plantejaments de joc, i han d'esdevenir unes figures de caire diferent. Aquesta revisió del rol de l'entrenador de minibàsquet és coherent amb els comentaris sobre el professor com facilitador (Enkvist, 2014: 63).

De manera anàloga a la manera com hem vist que els àrbitres havien de deixar de sancionar i actuar com a jutges, i passar a ser figures de caire més pretesament pedagògic, ja sigui un àrbitre-educador, un Tutor de Joc o un dinamitzador de joc, ara ens trobem davant d'unes semblants consideracions sobre el paper de l'entrenador. Hem vist com en els partits no s'espera una intervenció especialment notòria dels entrenadors pel que fa a la direcció de partits i als aspectes estratègics, posant l'accent en no carregar de massa instruccions tècniques i tàctiques als jugadors (FCBQ, 2011b). Ara bé, la fotografia no seria completa sense entendre també què se li demana a l'entrenador més enllà dels partits. Centrem-nos ara en les demandes dirigides als entrenadors.

El paper de l'entrenador segons Pilar Pagés és: “Ayudar a que nadie se sienta excluido, proponiendo actividades en las que cada cual tenga su papel, siendo sensible [el animador] a las distintas necesidades y capacidades, garantizando que cada joven tenga alguna posibilidad de éxito, respetando a todas las personas implicadas, siendo tolerante...” (a González Lozano, 2001: 72). Aquest és un excel·lent resum de com en determinats entorns s'esperen escoltar menys arguments tècnics dels entrenadors, i els demanen aspectes de caire ben diferent, propis de la lògica de l'educació en valors. Una visió completament coherent amb l'esport educatiu i, per tant, amb la visió de l'educació a través de l'esport de Bart Crum (2005).

A l'entrenador o a l'entrenadora se li demana que sigui respectuós; que sigui sensible a les diferències entre les persones; que sigui tolerant; que li doni als infants la garantia d'èxit (potser seria allò dels jocs cooperatius d'Orlick, i que aleshores tothom guanya?); que ningú es senti exclòs (com si això depengués exclusivament de l'entrenador, i no de l'actitud pròpia del jugador, o a la criança dels seus pares); que assigni un rol a cadascú. Havent vist aquesta descripció de les funcions que en alguns casos s'espera que compleixin els tècnics, potser no ens haurà d'estranyar que cada vegada se'ls digui en menys ocasions tècnics o entrenadors, i que abundin les denominacions com ara animador, monitor

o educador. Es tracta, al nostre entendre, d'una maniobra que esborra el llegat de la tradició tècnica i tàctica dels entrenadors, posant l'accent en aspectes que marxen fora de les atribucions pròpiament tècniques.

Ara bé, cal subratllar que quan parlem d'emprar els termes 'entrenador' o bé 'tècnic', no estem pensant en una figura que només li interessin els aspectes de la tècnica, la tàctica i l'estratègia, o bé la preparació física. Estem pensant en un entrenador que tingui cura d'aquests aspectes i que, com passa en la pràctica, tingui una determinada visió de l'educació i de com són les persones. Es tracta de reconèixer obertament que cada entrenador té la seva filosofia d'entrenament i que, sense que sigui cap demèrit, ha de pensar quins aspectes tècnics vol treballar a partir de segons quines metodologies d'entrenament. Aquesta defensa de l'entrenador com a garant de la tradició i de l'aprenentatge tècnic, ja ho hem vist, no té una presència inqüestionable en la construcció dels models d'entrenadors, ni tan sols tenen un lloc assegurat en la redacció de la normativa de joc als miniesports. De fet, es prefereix més aviat un entrenador que sigui animador-monitor-educador i, per tant, que no estigui especialment pendent dels elements tècnics, de la progressió dels mateixos en l'aprenentatge dels jugadors, ni tampoc estigui massa interessat en aconseguir la victòria.

En ocasions semblaria que el propi llenguatge i ideari de l'esport educatiu situés la victòria com si fos tan sols per l'entrenador, és a dir, un rèdit personal per a ell, i no quelcom que conquereixen els jugadors amb cadascuna de les jugades que fan junts, i amb el suport de l'entrenador. D'aquesta manera ens trobem que el virtuosisme tècnic queda en un discret segon, tercer o quart pla, i per tant el nivell d'aprenentatge que poden arribar a assolir els jugadors està en franc retrocés. Recordem, arribats a aquest punt, allò que s'expressava en el FutbolNet: “no guanya qui més gols marca, sinó qui més i millor aplica els valors en joc” (Fundació FC Barcelona, 2013). Per tant, la tècnica i al motricitat són secundàries en l'activitat esportiva concebuda d'aquesta manera, mentre que altres aspectes com els valors passen a estar sota tots els focus d'atenció, i és el que governa la pràctica esportiva infantil. Aquesta concepció de Futbol Net encaixa també amb la visió pròpia del Juga Verd Play (González Arévalo i Alastrué Pozo, 2014), i fins i tot també amb algunes idees pròpies del colpbol (Bendicho, 2010).

12.4.6 Evolucions tècniques: defenses il·legals, pilota retinguda (amb o sense salt entre dos), bloqueig directe, pressió tota la pista, dos contra un, tres segons a dins de la zona

Hem pogut constatar, a aquesta alçada, una relació dificultosa durant els darrers temps entre el món del minibàsquet i l'aprenentatge tècnic. No només pel fet dels canvis soferts tant per la figura de l'àrbitre i de l'entrenador, sinó per l'entrada en general en la nostra societat d'una visió del professor com a “facilitador” (Enkvist, 2014). En el cas dels canvis en la figura de l'entrenador hem vist la retallada de temps morts disponibles en minibàsquet a partir de l'any 2001; o la recomanació de no fer servir les pauses en els partits per donar instruccions tècniques. No obstant això, podem dir que la situació de difícil encaix entre element tècnics i el món infantil que exemplifica el minibàsquet prové de temps endarrere.

Ho veiem tot plegat, també, en entendre la norma d'alineació com una retallada de les possibilitats de realitzar substitucions per part dels entrenadors, que quedava només disponible com a possibilitat en el darrer període dels partits en minibàsquet, o dels dos darrers períodes de 5 minuts en el darrer reglament Passarel·la, el de 2011. I ho podem veure encara més en d'altres aspectes que de seguida glossarem. El primer dels aspectes que abordarem serà la qüestió de la prohibició de les defenses zonals en minibàsquet.

12.4.6.1 *Les defenses zonals*

Com passa amb algunes consideracions normatives, de vegades no comencen plantejades de manera taxativa, sinó més aviat com un suggeriment benintencionat: “Esta forma de defensa [zonal] no se recomienda en Mini-Basket por lo que no es aconsejable un estudio detallado de sus características,

solamente la señalamos para su conocimiento de una forma general, sin profundizar en ella” (Asín, 1969: 105). En aquest fragment d'un llibre dirigit a l'àmbit de l'entrenament, veiem com el seu autor apunta la no idoneïtat de la defensa zonal en el minibàsquet. Més enllà de la recomanació, la prohibició de la defensa zonal a Catalunya apareix quan s'estableix la idea de “defensa il·legal”, referida precisament a aquells tipus de defensa zonal no permeses.

Durant uns anys la defensa zonal prohibida en el reglament –a Catalunya sota el rètol de *defensa il·legal*– van ser tot tipus de defensa zonal a mitja pista. Això donava marge als entrenadors per poder fer defenses zonals tota la pista o bé $\frac{3}{4}$ de pista, el que sovint sentim anomenar com *zona-press*. Trobem una detallada descripció d'aquest punt al reglament de 1991:

“Pel que fa a les defenses il·legals, entenem que ho són les defenses zonals de mig camp.

Aquest tipus de defensa provoca que els nens es trobin davant una estructura que els impedeix jugar, i els obliga a efectuar accions tècniques que per la seva especial estructura física no podran mai executar correctament, cosa que es contradiu amb el primer d'aquests principis en el qual s'especifica que és més important la progressió que el triomf. Per contra, una defensa individual, a part d'ésser preferible des d'un punt de vista metodològic, ajuda en el procés d'aprenentatge ja que produeix més mobilitat, crea necessitat de desplaçament i de lluita per una posició millor, crea ambició de joc i esperit de lluita en conjunt.

El pressing tot el camp[,] no és recomanable si s'aplica contra un equip que va perdent per una diferència considerable en el marcador.” (FCBQ, 1991: 5)

Per una banda veiem unes defenses zonals que són permeses, i unes altres que no. Una justificació de la prohibició de la defensa zonal a mitja pista d'acord a limitacions de caire físic, que segons els autors dels reglaments obliguen als jugadors a realitzar accions tècniques per les quals no estan preparats. No ens indiquen quines són les accions tècniques que requereixen uns elements físics els quals els jugadors no poden desenvolupar a aquestes edats, ni tampoc quins són aquests aspectes físics el desenvolupament dels quals no estan encara al seu abast. Malgrat aquestes llacunes, es traça aquest topall, aquesta frontera, i es manté la idea de que les defenses zonals a mitja pista no són convenientes pels infants que practiquen minibàsquet.

Després d'aquestes vagues justificacions per prohibir la defensa zonal a mitja pista, apareixen una sèrie de criteris pels quals els autors dels reglaments pensen que és millor opció la defensa individual. Concretament es refereixen a la major mobilitat de la defensa individual, encara que pensem –com entrenadors que som– que una defensa zonal pot ser molt mòbil. A més a més el text insisteix que aquest tipus de defenses d'assignació individual crea necessitat de moviment i de lluita per la posició, i que també crea ambició de joc i esperit de lluita. Tots aquestes aspectes trobem que no tenen per què ser patrimoni exclusiu de les defenses individuals. Les defenses zonals també poden plantejar-se amb aquestes característiques amb les quals s'identifica, dins del text del reglament, la defensa individual.

El darrer apunt es refereix a que, tot i que les defenses pressionants a tota pista, o bé $\frac{3}{4}$ de pista, estan permeses, no seran recomanables amb equips amb els quals la diferència de punts sigui molt notòria. En aquest sentit veiem el tarannà de tipus moralista en aquesta consideració ja que, enlloc de fixar-se en les variables tècniques, acudeix a consideracions de tipus moral per tal de suggerir què és el més convenient fer en defensa quan un equip guanya de manera clara un altre equip.

Recollim altres mostres en els reglaments, i malgrat algunes petites diferències, trobem un to molt similar en tots ells:

“Art. 34 – Defenses il·legals

Qualsevol defensa zonal de mig camp es considerarà defensa il·legal i es sancionarà amb una falta tècnica a l'entrenador de l'equip que la cometi.

La decisió sobre quina defensa s'utilitza és competència dels àrbitres del partit.” (FCBQ, 1991: 23)

“Art. 34 – Defenses Il·legals

1. S'entendrà per defensa il·legal totes les defenses zonals en mig del camp.
2. La decisió sobre el tipus de defensa utilitzada és únicament de l'àrbitre.” (FCBQ, 2005: 32)

S'instal·la, doncs, la definició de les defenses il·legals i, per tant, es genera una prohibició expressa sobre la utilització de la defensa zonal en el minibàsquet. Ara bé, l'evolució d'aquesta prohibició no queda tan sols aquí sinó que continua, fent esment en aquest cas al fet que malgrat es prohibeixin les defenses zonals, sí que en canvi es permeten les accions de dos contra un defensiu:

“Pel que fa a les defenses il·legals, entenem que ho són qualsevol tipus de zona. Aquest tipus de defensa provoca que els nens es trobin davant una estructura que els impedeix de jugar, i els obliga a efectuar accions tècniques que degut a la seva especial estructura física no podran executar mai correctament, cosa que es contradiu amb el primer punt d'aquests principis en el qual s'especifica que és més important la progressió que el triomf.

En canvi els dos contra un estan permesos.

Per contra, una defensa individual, a part d'ésser preferible des d'un punt de vista metodològic, ajuda en el procés d'aprenentatge i de lluita per a una posició millor, crea ambició de joc i un esperit de lluita de conjunt, cadascú ha d'estar amb un jugador atacant.” (FCBQ, 2011a: 7)

Una de les consideracions que hem fet abans ens servirà, de nou, ara. Em refereixo al debat sobre si tenir un àrbitre-educador era més educatiu que no pas disposar un àrbitre-jutge. En aquest cas, el que podem apuntar és que s'estableix una relació confusa entre defensa individual i zonal. Primer de tot, les dues defenses seran defenses col·lectives, ja que en la defensa individual el jugador no defensa sol: hi ha ajudes, dos contra un, canvis, rotacions, etc. En segon terme, la defensa zonal no és necessàriament defensa només “resultadista”. Són totes dues tipus de defenses que contemplen la dimensió individual i també la col·lectiva. Fins i tot pot ser que calgui afinar més mecanismes de comunicació i coordinació en la defensa zonal. En la mesura que hi ha una distribució dels jugadors atacants segons l'espai de la pista que ocupen, hi ha determinats llocs que estan en la frontera entre la demarcació de la que s'ha de fer càrrec un jugador, i la demarcació responsabilitat de l'altre. Sobre aquests espais s'ha de fer una mirada atenta i escrupolosa, per que poden ser espais que no quedin del tot ben vigilats (per estar entre una “zona” i una altra “zona”).

Anem ara a realitzar alguns aclariments, endinsant-nos en les idees que naveguen dins del text reglamentari. Es dona a entendre de nou, en aquesta ja coneguda confusió entre individu i col·lectivitat, que una defensa individual esdevé una millor opció pel desenvolupament individual dels jugadors. Això contradiu en part les idees que promocionen el col·lectiu per damunt de l'individu, ja que potser la defensa en zona podria donar un enfocament, paga la pena dir, més col·lectiu (pel treball de comunicació, repartir els espais a cobrir, etc.). Sobre el segon punt: s'associa de manera fixa, rígida la idea de que l'entrenador que fa defensa en zona, la fa només amb afany podem dir que “resultadista”. Un afany “resultadista” seria aquell que només el resultat compta, i res més importa. També podríem arribar a dir que seria una visió neoliberal de la defensa.

Entenem que no cal que hi hagi una correspondència, una relació d'identitat entre practicar defenses en zona i interessar-se només pel resultat, i per res més. Es pot proposar entrenar defensa zonal i, al mateix temps, estar implicat com entrenador en d'altres aspectes que no només el resultat. Plantejar una relació d'identitat entre ús de defenses en zona i l'afany resultadista de l'entrenador esdevé un exemple de reduccionisme màxim. Afortunadament, les defenses zonals es poden fer amb diferents propòsits i intencions.

Un altre punt a destacar és que la prohibició de les defenses zonals es contradiu amb la idea de que prima l'aprenentatge sobre el resultat. O com diuen els autors del fragment: “és més important la

progrèssió que el triomf”. Com s'aconsegueix que hi hagi progrèssió sense enfrontar obstacles com ara els que presentar atacar una defensa zonal? Certament, si l'objectiu fos prioritzar l'aprenentatge i la progrèssió, permetre les defenses zonals esdevindria una mesura amb molt de sentit. Si les defenses zonals plantegen dificultats en la lectura de joc i en la presa de decisió, això pot veure's com una oportunitat per superar-se un mateix. Sí que és veritat que atacar defenses zonals pot ser difícil, encara que al mateix temps pot esdevenir un excel·lent escenari per l'aprenentatge.

Si convenim que les defenses zonals poden resultar difícils d'atacar, també podem referir una altra idea: quan un atac no li dóna temps a l'equip rival a col·locar-se en zona, no tindrà cap mena de rellevància el tipus de defensa triada. Amb el contraatac fulgurant, totes les defenses queden esmicolades. La clau, doncs, és que l'atac no doni temps a la defensa a col·locar-se. En tot cas, ens podem demanar: quin podria ser el perill de plantejar una defensa zonal a un equip rival de minibàsquet?

Un aspecte important a tenir en compte és que en cap cas, si la defensa zonal estigués permesa en minibàsquet, cap equip de minibàsquet enfrontaria una defensa zonal adulta. Una defensa zonal en un partit de minibàsquet seria una defensa gradada (o graduada) a l'edat dels seus participants. Podem dir que l'espai que els jugadors puguin ocupar, els moviments estratègics i tàctics que facin, així com la seva complexitat, serà la pròpia –no més– de la que pugui plantejar els jugadors i jugadores d'aquella edat⁹⁵. Per tant, no hauríem de tenir-li més por a la defensa zonal que qualsevol altra defensa, inclosa la defensa individual. Els arguments fins ara presentats posen en dubte la prohibició pròpiament dita. No sembla haver tants arguments irrefutables sobre la idoneïtat de la prohibició de la defensa zonal en minibàsquet.

Un cop hem arribat a aquesta idea, podem fer un pas més en l'acostament a l'anàlisi de l'assumpte. Ens podem demanar –ja que estem arribant a aquest nivell de filar cada cop més prim– quins motius podem trobar per treballar la defensa zonal en minibàsquet. Tot i la confusió existent en l'assumpte de l'individu enfront el col·lectiu, podem dir que el nivell de comunicació en una bona defensa zonal és tant o més sofisticat que en una bona defensa individual. Els punts que recolzarien aquesta idea serien els següents: en primer lloc, la defensa zonal planteja una especial relació de col·laboració entre els companys. En l'àmbit tècnic dels entrenadors, de vegades es comenta que els moviments d'una defensa zonal ben muntada, ben plantejada tindrien molt a veure a les bones i efectives ajudes defensives dins de l'ordre propi d'una bona defensa individual, la qual s'organitza a partir d'assignacions individuals i l'establiment de criteris (normes) per fer ajudes.

En segon lloc, a l'enfrontar-nos amb una disposició defensiva de tipus zonal, les qüestions tant d'espai com de temps són especialment rellevants. En la mesura que els jugadors en rol defensiu s'han de situar en la pista segons un cert ordre preestablert, hi haurà un procés d'aprenentatge que s'anirà perfilant d'acord a un ordre que tanmateix mutarà, un ordre que els jugadors –amb la direcció dels tècnics– hauran d'anar ajustant. I en tercer lloc, l'atac a la defensa zonal sovint implica un temps d'espera, un temps d'elaboració, doncs les opcions més evidents i immediates en el joc poden quedar en certa mesura amagades. Quan no es pot culminar la jugada d'atac de manera ràpida, com acostuma a passar en l'atac a les defenses zonals, es fan necessaris dos, tres o quatre passades per tal d'aconseguir cistella. Mostra d'aquest principi o idea és el següent fragment:

“En el ataque a la zona existe un componente psicológico fundamental: la paciencia. No siento ninguna turbación al afirmar que la mejor arma para atacar una defensa por zonas es la paciencia, elevada a la enésima potencia. En otras palabras, no se debe apresurar el lanzamiento a canasta. De la misma táctica del ataque a la zona, surge la necesidad de esperar el momento oportuno para concluir la acción, y éste, se presenta cuando la defensa, trastornada y fatigada por el torbellino de pases de los atacantes, comete un error en algún momento. Y ése es precisamente el momento

⁹⁵ En una conversa personal amb la psicòloga Marcela Hernando.

adecuado para concluir la acción.” (Primo, 1986: 146)

Podem dir, doncs, que l'assolir de manera immediata una safata –un tir en carrera realitzat en una posició propera a l'anella– pel mig de la zona sortint d'una posició frontal es redueix considerablement atacant una defensa en zona. No obstant això, al mateix temps podem dir que atacant amb paciència una defensa en zona creixen les oportunitats d'aprendre a esperar i trobar el moment oportú per fer cistella. Si fem un símil amb els escacs, tindrem que esperar a fer alguns moviments per tal d'aconseguir el nostre objectiu: fer cistella. Per tant, els jugadors atacants contra una bona defensa – sigui individual o zonal– hauran d'esperar a trobar aquelles escaletes per poder anotar, i adonar-se que cal saber trobar el moment adequat per encistellar.

Per tal de justificar la decisió de prohibir la defensa zonal en iniciació, hi ha una llarga exposició de motius:

“No és la intenció de l'FCBQ negar la vàlua de les defenses en zona, però estem plenament convençuts que al bàsquet de formació la defensa a utilitzar és la defensa individual. Per una banda la defensa individual requereix d'un esforç i implicació més gran dels jugadors, i els permet assolir una sèrie de recursos defensius que l'ús de les defenses zonals emmascara, no permetent d'aquesta forma el total desenvolupament individual.

Un dels valors més importants que pretenem imposar és el treball d'equip. La defensa individual és una forma de premiar l'esforç individual posat al servei del col·lectiu. Les defenses zonals han de ser treballades específicament, i creiem que el temps d'entrenament s'ha de dedicar al progrés tècnic i no pas als aspectes tàctics.” (FCBQ, 2011b: 8)

En aquest fragment es posa de manifest una confusió notòria entre individu i col·lectiu. Es tracta, al nostre entendre, d'un punt cabdal que forma part de la idiosincràsia del reglament de minibàsquet, i que més endavant analitzarem amb més detall. Així mateix, cal dir que no queda gens clara la justificació de la tria de la defensa individual per damunt de la defensa zonal, doncs els motius són fàcilment rebatibles.

El que s'esgrimeix en aquest text bàsicament és:

- *Que la defensa individual sol·licita un esforç més gran dels jugadors.* Això es podria dir també perfectament d'una defensa zonal. Tot depèn de quina defensa individual o quina defensa zonal, és a dir, de quina manera s'entrena i es posa en pràctica cadascuna d'elles, no concretament si és individual o bé zonal. El tipus de zona que es faci servir no defineix el grau d'esforç, doncs igual que trobem defenses zonals passives que esperen l'error del rival, també n'hi ha d'aquestes dins de la modalitat de la defensa individual.
- *Que permet als jugadors assolir una sèrie de recursos o habilitats, els quals queden emmascarats amb la defensa zonal.* Sense ser massa específic en aquest punt, podem intuir que es podria estar referint a que una defensa zonal passiva i tancada, que no busca anar a buscar la pilota, podria emmascarar habilitats valuoses per la defensa com ara: la recuperació de pilota; la intercepció de les passades; el bloqueig del rebot. Està clar que una defensa passiva i tancada pot “emmascarar” mancances en el desenvolupament de les habilitats defensives dels jugadors, però això no tindria pes suficient, al meu entendre, per justificar la prohibició de les defenses en zona. En cas de fer una defensa zonal agressiva, dinàmica, posant pressió a la pilota i aconseguint un bon control de rebot, no estariem davant d'un cas d'emmascarar l'assoliment de cert recursos de joc. De fet, podria ser el mitjà a través del qual assolir-los.
- *Que la defensa individual premia l'esforç individual al servei de l'equip.* El mateix es podria dir de les responsabilitats individuals que un jugador assumeix dins d'una defensa en zona, on el marcatge té una connotació de responsabilitat individual, només que no és a un jugador en particular, sinó sobre una zona d'influència. Igualment que en una defensa individual, també en una defensa zonal es pot veure recompensat i reconegut l'esforç individual dins del

treball col·lectiu.

- *Que les defenses en zona requereixen un treball específic.* S'argumenta que el temps que se li podria dedicar als assumptes de caire tàctic (s'entén que es posa la zona en aquest sac), es podria dedicar al progrés tècnic. És clar que sempre hi ha una tria de les coses que volem entrenar i les que no volem entrenar, tenint en compte que el temps d'entrenament del que disposem és limitat. Ara bé, la pràctica de la defensa en zona no estaria renyit gens ni mica amb el progrés tècnic si tenim en compte que, per atacar una zona, caldrà millorar –entre d'altres– el tir de llarga distància, les habilitats de passada, així com el joc dels “postes” alt i baix. Sobre els aspectes que podem treballar defensivament ja hem fet una relació prou extensa. Així mateix, també caldrà desenvolupar un treball tàctic indestruïble d'això que acabem de comentar a nivell tècnic, com seria la inversió de pilota d'un costat a l'altre, o bé el concepte de sobrecàrrega d'un costat de la defensa, que va lligat a la inversió.

Enfront aquesta extensa justificació que ara hem comentat detalladament, ens podrà semblar fins i tot lacònica la redacció de l'article 29 del reglament de minibàsquet italià: “Al minibàsquet no es pot defensar en zona, per tant és obligatòria la defensa individual”⁹⁶ (FIP, 1988: 27). En qualsevol dels dos casos, bé sigui el català o l'italià, veiem com la justificació de la prohibició de la defensa zonal estarà més o menys raonada en funció de quin reglament ens referim, encara que el que els dos reglaments tenen en comú és el convenciment de que no resulta adequat treballar la defensa zonal en minibàsquet. Els motius o justificacions no són gens ni mica abundants, però sí el convenciment de la seva inoperància en minibàsquet. D'acord a aquestes idees, aprendre a atacar la defensa zonal en etapes de minibàsquet és un element deixat de costat. Es tracta d'un aprenentatge que es vincula amb etapes posteriors en la trajectòria formativa dels jugadors, encara que no hem trobat motius suficientment consistents per declinar la possibilitat d'ensenyar a defensar-les i a atacar-les en l'etapa de minibàsquet.

Davant l'absència de suficient justificació tècnica, potser la imatge de hivernacle resulta aclaridora en aquest context, i ens ajuda a entendre com l'aprendre pot ser perseguit: “El aprendizaje académico prematuro se revela a sí mismo de forma evidente como contra natura. Según la comunidad educativa, «las investigaciones han demostrado» que las intervenciones y las presiones prematuras son «evolutivamente inapropiadas» y crean una atmósfera de invernadero y de alimentación forzada” (Hirsch, 2012: 143). De fet, la pedagogia de l'hivernacle no és una qüestió que arribi al darrer moment en el debat pedagògic. Dins dels clàssics de la pedagogia trobem la sentència Froebel que resulta molt il·lustrativa: “Si [a los niños] se les obliga prematuramente a formarse en conductas y a realizar tareas inapropiadas para su naturaleza, se convertirán en seres atrofiados y deformes” (a Hirsch, 2012: 152). Certament aquest autor, Froebel, ens indica una tendència, un camí en qual s'entén que la millor solució possible per assegurar el desenvolupament dels infants és aïllar-los de segons quins estímuls. Aquesta idea d'hivernacle o de quarantena pensem que està estretament lligada a la prohibició de la defensa zonal en el minibàsquet. El pensament de Rousseau també tindria un aire d'hivernacle, en la mesura que cal preservar els infants de la influència nociva que poden tenir els adults de la societat.

Tot plegat, la idea que sobrevola tots aquests discursos catastrofistes és, tanmateix, l'evitar el trauma infantil o, en una altra versió del mateix raonament, evitar l'estrès: “La idea de que evitar el estrés en la educación básica es el summum de la sabiduría supone que lo que es natural es también indoloro. [...] Asimismo, la idea de que es necesario evitar presiones sobre los niños puede llevarse a la exageración” (Hirsch, 2012: 159). Cal evitar les dificultats, per si en algun cas allò que se'ls planteja supera els recursos amb els que actualment compta l'infant. Abans de poder desafiar les capacitats pròpies de l'infant, millor no posar-les a prova i estalviar-se el risc de que es produeixi algun tipus de fallida generalitzada. Per acabar d'arrodonir aquesta raonament referent a la pedagogia d'hivernacle, considerem oportú incloure una extensa cita:

⁹⁶ No disposem de la cita original en italià, només la traducció.

“Otro rasgo de la explicación psicológica concierne a la imagen que traza de una infancia ideal. Infancia sin obstáculos, sin contradicciones, infancia de invernadero. Ahora bien, la verdad es totalmente diferente para la mayoría de los niños, que conocen dificultades materiales y morales de todo orden. Para la inmensa mayoría de la gente todos estos traumas forman parte de la realidad de la infancia, y también de la realidad de la vida en la edad adulta. Estos traumas forman parte de las contradicciones reales de la existencia, no justifican las explicaciones que los convierten en una forma de patología. Los choques fortalecen o quebrantan, según las circunstancias particulares de los vivido individualmente. Ver solamente el aspecto negativo proporciona una visión truncada y por lo tanto falseada de la realidad de la infancia, en particular de la infancia obrera, tan mal comprendida por los psicólogos.” (Lurçat, 1997: 84-85)

Pensem que els cops que dóna la vida –la “dura vida enemiga” de la qual parlava Freud– no poden ser desestimats pel fet que siguin dolorosos per la persona. L'experiència de la frustració enfront una activitat no pot ser sistemàticament esquivada, sinó que forma part de la conformació d'una personalitat sana. Aquesta cura per evitar qualsevol tipus d'inconveniència a l'infant no és, com algunes persones pensen, una mesura de protecció cap a l'infant. Al contrari, es tracta d'una situació de brutal aïllament respecte el món que ens rodeja: és una pedagogia d'hivernacle. De fet, podem afegir que és una clara i patològica desconexió entre el que passa en el món i el que els arriba als infants.

Donades aquestes circumstàncies i condicions de la pedagogia d'hivernacle, el que els arriba als infants segons el filtre d'alguns adults és un bagatge ben pobre. Amb l'excusa d'un “protegir” que realment no significa protecció, amaguen el funcionament del món als infants. Tenint clara aquesta idea, trobem una manera memorable d'expressar-la en el següent passatge: “Intentar crear una personalidad sin choques, sin pequeñas frustraciones, es como pretender fomentar un organismo perfectamente equilibrado, puro, pero carente de su propio sistema inmunológico. Planta de invernadero que sucumbirá al primer viento paramero” (Cagigal, 1979: 43). El llenguatge de Cagigal té el punt poètic suficient per mostrar d'una manera commovedora els riscos que comporta segons quina concepció errònia de la idea de protecció.

Un cop hem vist aquesta dimensió de la pedagogia de l'hivernacle en certes mesures reglamentàries del minibàsquet federat, podem veure com apareix una mimètica aproximació a les defenses zonals dins de l'àmbit del minibàsquet escolar, concretament del CEEB. Ja havíem vist abans com els principis de tothom ha de jugar i de la major rellevància de la progressió per damunt del resultat estaven també presents a l'òrbita dels reglaments del CEEB, de manera gairebé calcada a les fórmules aparegudes als reglaments de la FCBQ. Així mateix, també apareixia la prohibició de la defensa zonal. A continuació veiem com s'articula, més concretament, aquest principi dins del context del CEEB:

“14. DEFENSES IL·LEGALS En aquestes sis categories de formació apostem decididament per la defensa individual. No és permès realitzar cap tipus de defensa en zona. La defensa en zona provoca que els jugadors es trobin davant d'una estructura defensiva que sovint els resulta impenetrable i que els obliga a intentar accions tècniques que, per la seva constitució física i el seu grau de desenvolupament motriu, majoritàriament, encara no poden executar correctament.

Per tal de considerar una defensa com a zonal, no és necessari que els cinc jugadors de l'equip defensin en posicions estàtiques. Es pot donar el cas que un jugador no defensa a cap jugador de l'equip rival i només se situa sota la seva cistella per defensar les penetracions dels jugadors atacants. En el cas que sigui evident que aquest jugador no defensa a cap jugador rival i només fa ajudes a l'interior de la zona, aquesta acció també es considera defensa zonal.

D'altra banda, s'entén que la defensa individual de pressió a tota la pista no té raó de ser quan un equip va guanyant per una diferència considerable de punts, per això també es considera com a **defensa il·legal la pressió a tota la pista quan l'acta del partit està tancada** (veure punt 16).

En cas d'incompliment d'aquestes normes el TJ [Tutor de Joc] avisarà l'entrenador de que el seu

equip està cometent una infracció i si, a criteri del TJ, continua amb aquests tipus de defensa, es concedirà **un llançament de tir lliure i pilota de banda** a favor de l'equip perjudicat així com **una falta tècnica a l'entrenador (B)**.

Després del tancament d'acta, sobretot en els partits de gran desigualtat de nivell de joc entre els equips, els entrenadors poden evitar que la resta del partit es converteixi en una exageració d'aquesta desigualtat. Els entrenadors poden vetllar perquè els minuts post tancament d'acta segueixin sent un espai d'aprenentatge i de diversió per a tots els jugadors.

Es pot proposar als jugadors de l'equip amb més nivell reptes de creixement esportiu com ara: jugar una estona sense botar la pilota, demanar als jugadors que els costa més realitzar alguna acció (pujar la pilota amb seguretat, per exemple) que aprofitin aquests minuts per intentar-ho, etc.” (CEEB, 2014: 11-12)

Aquesta aproximació mimètica de la defensa il·legal si comparem els textos de la FCBQ i del CEEB no està exempta d'algunes novetats, que de seguida comentarem. Dins del reglament del CEEB s'amplia la conceptualització de defensa il·legal, estenent aquesta visió fins a les defenses pressionants quan s'ha tancat el marcador. Aquesta ampliació de la definició de la defensa pròpiament il·legal suposa que no només es tindran en compte si s'apliquen principis zonals per tal de sancionar un equip. També es tindrà en compte aquell aspecte propi d'algunes concepcions innovadores d'esport infantil segons les quals, la fita pròpia del joc és “no humiliar” (Valenciano, 2017a). Es tracta d'un pas més en la direcció de plantejar, sempre que sembli convenient, mesures en la direcció de “protegir” els infants, encara que el terme “protecció” no quedi del tot clar a quines consideracions es refereix.

Això resulta congruent amb les especulacions que es s'aboquen en el reglament. Es dona per fet que un partit que hi ha una gran diferència i que es tanca el marcador, corre el perill que els minuts que resten deixin de ser “educatius”. Ho podem veure en aquesta afirmació: “Després del tancament d'acta, sobretot en els partits de gran desigualtat de nivell de joc entre els equips, els entrenadors poden evitar que la resta del partit es converteixi en una exageració d'aquesta desigualtat. Els entrenadors poden vetllar perquè els minuts post tancament d'acta segueixin sent un espai d'aprenentatge i de diversió per a tots els jugadors” (CEEB, 2014: 11-12). Pel redactat del text que apareix en el reglament, allò que hagi passat abans del tancament de l'acta (o tancament de marcador) es considera que pot ser educatiu i divertit. El risc de que deixi de ser-ho resulta, no obstant, una consideració paradoxal. Veiem per què.

Si la justificació de tancar l'acta estava, tant dins del context FCBQ com CEEB en la idea de “no humiliar”, i per tant poder garantir un cert gruix d'activitat educativa en tot moment de partit, la possibilitat apuntada de que deixi de ser educatiu sembla al nostre entendre contradictori, i fins i tot paradoxal. Pel que sembla entendre'ns del text del CEEB, segons allò que es faci després de tancar acta hi cert perill que es pugui deixar d'educar. Des del moment que el garant que hi havia que el partit no fos humiliant pels perdedors passava, com a mesura principal, per tancar marcador, i això no és prou per que el que resta de partit sigui educatiu, es reconeix de manera implícita que el rei està nu. Si no n'hi ha prou amb tancar el marcador o tancar l'acta, aleshores s'està reconeixent que la qüestió referent a que l'esport sigui o no educatiu està en una altra banda.

El CEEB acaba formulant, en aquest text, que amb tancar el marcador no n'hi ha prou per assegurar que el partit sigui educatiu quan la diferència en el marcador és molt gran. Podem dir, aleshores, que allò que es reconeix implícitament pel CEEB és que el motiu pel qual es va engegar la norma de tancar acta –és a dir, deixar de comptar els punts, allunyant així la possibilitat de la humiliació i per poder també mantenir una certa ascendència educativa en l'activitat– no garanteix que es pugui seguir educant durant la resta del partit. Per tant, s'accepta que el deixar de comptar els punts no és condició suficient per recuperar o mantenir el potencial educatiu de l'activitat.

Per garantir que el partit segueixi dins d'una dinàmica d'educació i diversió, tancar el marcador no és suficient. Podem dir que com a mesura de modificació reglamentària, tancar el marcador és una mesura que no satisfà suficientment els criteris d'un esport que vol esdevenir educatiu. Veiem, doncs, què més caldrà fer –a consideració del CEEB– per tal de poder corregir allò que la norma de tancar acta no ha sigut capaç d'aconseguir.

Caldrà afegir, a més a més, una altra menció, aquesta de tipus metodològic. Serà una menció en referència al paper que han de tenir els entrenadors. Concretament, se'ls sol·licita: “Es pot proposar als jugadors de l'equip amb més nivell reptes de creixement esportiu com ara: jugar una estona sense botar la pilota, demanar als jugadors que els costa més realitzar alguna acció (pujar la pilota amb seguretat, per exemple) que aprofitin aquests minuts per intentar-ho, etc.” (CEEB, 2014: 11-12). Per tant, hi ha un reconeixement que caldrà un determinat ús del temps que resta de partit per part de l'entrenador per poder assegurar que l'activitat continua sent educativa, i que per tant no “degenera” en quelcom que ja no és educatiu. Aquest fragment també posa de manifest que es dóna per fet que els minuts abans de tancar el marcador ja tenim prou garanties que els entrenadors plantegin un dimensió educativa per l'entrenament. En fer aquesta lectura, el CEEB es tira pedres a la seva pròpia teulada ja que, d'alguna manera, reconeix la insuficiència de la norma de tancar l'acta per propòsit bàsic de “no humiliar”. La qüestió de com enfronta aquells minuts l'entrenador és clau, i estem d'acord amb això amb el CEEB.

Amb el que no estem d'acord és que es tracti d'un bocí diferent de la resta del partit, encara que la pròpia norma de tancar acta suposa fer un tall en el partit, marcar un abans i un després de quan s'arriba a certa diferència en el marcador. Durant tot el partit el tarannà de l'entrenador és un aspecte cabdal per procurar que la manera que es condueixin els jugadors sigui el més acurada possible a la lògica de l'esport: assolir la victòria respectant les normes. Aquesta demanda del reglament del CEEB que l'entrenador vetlli per que l'experiència de l'infant sigui educativa després de tancar l'acta, caldria fer-la extensiva a tots els moments del partits, del primer a l'últim. És més, això és aplicable a tot moment de convivència, de relació entre l'entrenador i els jugadors, més enllà i tot del moment de partit. No hem de confondre la tria d'estratègies de joc que pot dirigir l'equip cap a la victòria, o allunyar-nos d'ella, amb la vessant pròpiament didàctica que desenvoluparà l'entrenador.

L'educació i la diversió que pretenen assegurar-se afegint elements nous a l'aplicació procedimental de la norma de tancar acta giren al voltant d'aspectes didàctics i metodològics. El que cal que no confonem és que, en l'objectiu de guanyar el partit, els aspectes tàctics, tècnics i també estratègics tenen un paper fonamental. Caldrà que es considerin diferents aspectes d'aquesta mena per poder cercar la victòria. I això suposarà haver de contemplar diferents escenaris pedagògics, diferents estratègies didàctiques per tal de poder assolir els objectius pròpiament tàctics o estratègics del joc. I subratllem això: la tàctica i l'estratègia no poden ser arreconades del conjunt dels elements que podem ensenyar en el minibàsquet. El bàsquet no només és tècnica o habilitats tècniques: també són habilitats tàctiques i estratègiques.

Dit això, cal posar de manifest com l'enfocament de l'esport educatiu comporta un altre tret distintiu: la preeminència de l'aprenentatge tècnic sobre els aprenentatges tàctic i/o estratègic. No només parlariem d'una preeminència en l'àmbit didàctic, sinó que l'acompanya una clara connotació de superioritat moral. Una altra manera de dir-ho seria: *l'aprenentatge de la tècnica és allò moralment lloable en el minibàsquet, mentre la tàctica és un aspecte que deixar fora*. Aquesta idea apareix de manera persistent en molt dels plantejaments que conformen l'esport educatiu. En el cas de les consideracions de caire didàctic i metodològic incloses en la norma de tancar acta del CEEB, hem de tenir en consideració un aspecte addicional. És un aspecte en relació a l'orientació ètica tradicional de l'esport, i l'orientació ètica incerta a la qual es dirigeix ara l'esport (Valenciano, 2017a).

Al mateix temps que el plantejament tradicional de l'esport ha estat, i segueix sent, incrementar la

diferència de punts/gols amb el rival tant com sigui possible fins que s'acabi el temps de joc⁹⁷, en la filosofia pròpia de la norma de tancar acta es parteix d'una altra premissa ben diferent. Diferent i concretament antitètica: mentre que l'esport ha estat i segueix sent un reialme en el qual es celebra que un equip pugui mostrar la diferència màxima respecte un rival, en la proposta de la norma de tancar l'acta es proposa minimitzar les diferències en el marcador. No només es vol aconseguir deixant de comptar el punts anotats pels dos equips, negant la possibilitat a ambdós equips d'augmentar o disminuir la diferència. A això se li afegeix la idea de que l'equip que va guanyat comenci a jugar d'una manera que, en definitiva, permeti a l'equip que va perdent “igualar-se” a l'equip victoriós.

Algunes imatges esportives ens poden aclarir aquest punt. En un duel amb espases un dels combatents fa servir la mà esquerra quan és dretà, o bé es lliga una mà a l'esquena per fer aquell combat més “igualat”. Es fixa un cert handicap pel combatent més hàbil, i es planteja així una sort d'igualació de les forces, sempre aproximada. Una altra imatge que podríem considerar és aquella en la qual, en una cursa, alguns dels competidors comencen uns metres per davant de la resta, tenint en compte la seva edat, la seva habilitat o, senzillament, tenint la idea de que per tal de fer emocionant la competició, cal donar-li un cert avantatge a alguns dels competidors. A tots aquells que es consideren de manera clara i evident inferiors, se li donarà un cert avantatge per mirar de convertir la competició en un enfrontament amb les forces més igualades.

Aquests exemples (el duel a espasa i la cursa) ens permeten veure que la proposta didàctica i metodològica introduïda dins de la norma de tancar l'acta del CEEB no és del tot aliena a la lògica esportiva. En alguns casos, s'al·ludeix a la introducció d'un handicap i, per tant, no serà la primera ni tampoc la darrera vegada que veurem esbossada aquesta possibilitat en el món de l'esport. El que resulta destacable de tot plegat és que la justificació apunta a que aquestes mesures no tenen per finalitat fer més emocionant i incert el desenllaç de la competició (com bé passava en els exemples del combat amb espases, o bé amb els metres d'avantatge en les curses), sinó que es tracta de que l'activitat pugui seguir esdevenint educativa i, seguint la terminologia i ideologia pròpia de l'esport educatiu, no humiliant. La finalitat amb la qual es plantegen aquestes modificacions és diferent a les finalitats dels exemples que hem donat amb anterioritat.

El recurs del handicap ja hem vist que no és nou en el món de l'esport. El que és nou és l'ús que s'introdueix a través de la norma de tancar l'acta del CEEB: es tracta, sense cap mena de dubtes, d'una mesura per igualar les forces encara que, com a aspecte novedós i diferent a quan es plantegi d'inici del combat d'espases o la cursa, no es fa per fer emocionat i incert el desenllaç. Precisament quan ja es dona per definitiu el resultat, es planteja que s'han d'igualar les forces. Quan ja no té sentit per l'emoció i la incertesa de veure qui pot guanyar, quan ja està decidit el resultat final, aleshores es vol introduir aquest procediment per igualar, el que suposa un ús diferent del handicap respecte l'ús tradicional, convencional que ja hem explicat.

Que se'ls encarregui als entrenadors que encomanin als jugadors, després de tancar marcador, que facin aquelles tasques o rols del joc en les quals no són especialment habilidosos, transforma el que resta de partit en una situació més propera a la lògica de l'entrenament. La lògica de l'entrenament és la de plantejar exercicis o activitats per a la millora, de cara a aprendre i preparar-se pel proper partit. Per tant, seguint aquestes indicacions recollides en el reglament el partit com a tal s'allunya del que és una lògica de la competició, és a dir, de fer tot allò possible, dins de les normes, per guanyar el partit. I quan es menciona “jugadors de l'equip amb més nivell” es fa servir com un eufemisme per referir-se l'equip que guanya ja per un marge considerable de punts. Només sobre aquests jugadors, i el seu entrenador, recaurà aquesta recomanació de fer servir els minuts restants de partit gairebé com un entrenament, per tal de practicar, entrenar-se. Els altres jugadors, els de l'equip que va perdent, no

⁹⁷L'entrenador de bàsquet Dusko Ivanovic (entrenador a Baskonia en diferents etapes, FC Barcelona, Girona, Limoges, Panathinaikos entre d'altres clubs) ho expressava si fa no fa en els termes següents: “La diferència de punts en el final del partit ha de ser ser major diferència de punts en tot el partit.”

tenen encomanada la tasca de convertir la resta del partit en un entrenament. Podran, per tant, seguir jugant el partit com havien fet fins aquell moment, sense haver d'entretenir-se per fer coses pròpies de l'entrenament.

L'anivellament de les forces és un resultat cercat en aquesta norma. Quan es posa l'accent en que l'equip que va guanyant es prengui la resta del partit com un entrenament, i no se'ls demana el mateix als que van perdent, s'està donant a entendre que els que van perdent poden premer l'accelerador i buscar marxar amb més bones sensacions, mentre els que van guanyant s'ho prenen d'una altra manera. Implícitament hi ha una indicació als que van guanyant per que es relaxin, per que no segueixin posant sal a la nafra. Els que guanyen no tenen permís per seguir “apretant” al rival, sinó que han de recórrer a usos del joc que no tinguin tant automatitzats i, per tant, deixar cert marge extra als rivals que van perdent per poder aconseguir fer jugada i encistellar. Als que van guanyant se'ls demana, ras i curs, que deixin de fer la seva millor defensa i atac possibles per passar a fer-ne una que no dominen tant.

Resulta també destacable que es faci servir una altra expressió no habitual en l'àmbit de l'entrenament en el text del CEEB. Es tracta de l'expressió “reptes de creixement esportiu”, concretament per referir-se a activitats encaminades a l'entrenament i la millora dins del temps de partit. Una possible explicació és que per no parlar obertament de fer del temps restant de partit un entrenament, es fixi aquesta expressió que és més ambigua que no aclaridora. Així mateix, la terminologia de “creixement” resulta molt poc habitual en l'àmbit esportiu, i resulta més pròpia del *coaching*, l'autoajuda i d'altres àmbits afins. Té a veure amb el fenomen de la colonització Psi de l'àmbit educatiu (Solé i Moyano, 2017), que podem fer extensiva, en alguns aspectes, a l'àmbit esportiu.

Més enllà de la prohibició de les defenses zonals i de la seva particular idiosincràsia segons sigui una normativa FCBBQ o bé del CEEB, ja sigui expressada en termes de defensa zonal o defensa il·legal, cal tenir present l'existència d'alguns reglaments que no arriben a prohibir-la. Tenim el cas del reglament de minibàsquet a Galícia, en el qual no es prohibeix la defensa zonal, sinó que es recomana no fer-la servir. La decisió es fonamenta seguint l'argument de que resultarà beneficiós l'evolució dels jugadors no fer-la servir: “Se recoge en la normativa que están permitidas las defensas presionantes y todo tipo de defensas, aunque se recomienda no utilizar las defensas zonales para una adecuada evolución y desenvolvimiento de los jugadores” (Vizcaino, Sáenz-López i Rebollo, 2013: 179).

Com una formulació alternativa de la idea de defensa il·legal, o prohibició de la defensa zonal, tenim el plantejament dels 5 segons defensius. No es tracta d'una prohibició pròpiament de les defenses zonals, sinó una sanció per contrarrestar les defenses estàtiques i passives a la vora de la cistella, siguin individuals o zonals. Aquesta norma és d'aplicació a la Comunitat Autònoma de Cantàbria: “Se delimita una zona restringida que evite las defensas estáticas y pasivas cerca del aro, y el defensor sólo puede estar en esa área 5 segundos” (Vizcaino, Sáenz-López i Rebollo, 2013: 177). I també és d'aplicació a Melilla: “Se permite realizar todo tipo de defensa y solo se considera ilegal cuando un jugador permanece más de 5 segundos en el área restringida (la zona), sin la presencia del jugador al que defiende” (Vizcaino, Sáenz-López i Rebollo, 2013: 180).

Veiem com en aquest darrer cas dels 5 segons defensius, la qüestió que cal vigilar des de la perspectiva arbitral no és tant si la defensa és individual o zonal, sinó que els equips de minibàsquet no puguin establir una defensa estàtica i passiva. Abans de comentar la mesura reglamentària com a tal, volem posar l'accent en que una norma semblant s'aplica des de fa alguns anys a l'NBA, que en el cas d'aquesta lliga és de 3 segons defensius. Els 5 segons defensius és un aspecte sobre el que paga la pena fer alguns comentaris. Primer, que considerem que dóna de ple en el cor de l'assumpte que trobem al darrera de la prohibició de la defensa zonal, i si es tracta d'una prohibició prou justificada o no. En termes generals, i encara que en molts casos es prohibeixen qualsevol tipus de defensa en zona, el que es persegueixen són, especialment, les defenses tancades, bé siguin purament zonals o bé defenses individuals amb flotació.

La idea o concepte de flotació defensiva indica que el defensor, lluny d'estar buscant la pilota amb determinació i acostant-se per pressionar al seu aparellament defensiu, resta apartat del jugador ofensiu que duu la pilota, o de vegades d'un altre atacant que està prop de la pilota i no la duu. En el minibàsquet, com també en el bàsquet amb adults, hi ha consignes per part d'alguns entrenadors per concedir el tir llunyà i, en canvi, estar molt a la vora dels jugadors propers a cistella, o d'aquells que vulguin iniciar una penetració cap a cistella. Més enllà de les consideracions tècniques i fins i tot de si l'entrenador dóna consignes específiques per muntar una defensa d'equip basada en el concepte de flotació, moltes vegades les defenses en els primers anys de pràctica de minibàsquet, en alguns jugadors, són defenses de flotació no per una intencionalitat tàctica, sinó com a defensa en construcció.

En aquest sentit, pensem que la norma dels 5 segons defensius podria ser una millor aproximació que la prohibició de les defenses zonals per fer front al problema de les defenses tancades en minibàsquet, mirant d'incentivar que els jugadors busquin la recuperació de pilota enlloc de quedar-se endarrerits. D'acord a la norma dels 5 segons, els àrbitres hauran de vetllar per que un jugador defensiu no es posicioni de manera permanent dins de la zona durant la mateixa jugada defensiva. Un jugador establert dins de la zona tindrà un temps limitat per estar-hi, com a màxim aquests 5 segons. Per tant, si bé és cert això que apuntava que amb la norma de les defenses il·legals es buscava no només prohibir les defenses zonals, sinó també eliminar la possibilitat de defenses zonals que eren especialment tancades, la norma dels 5 segons defensius podria ser més efectiva que la norma de la defensa il·legal, doncs serviria per combatre *tant les defenses zonals com les defenses individuals tancades*.

Trobem altres plantejaments en una línia anàloga a la idea o concepte dels 5 segons defensius, que són d'aplicació a Múrcia i Cantàbria. També trobem que són d'aplicació a Andalusia:

“36.5 Defensa ilegal. Definición.

Se considerará defensa ilegal y será responsabilidad del entrenador permanecer un jugador en defensa más de cinco (5) segundos en el área restringida sin presencia de su defensor. Se considera que un defensor está en el área restringida si tiene cualquier parte de su cuerpo en contacto con el área restringida o las líneas que lo delimitan.

La defensa ilegal será sancionada con falta técnica al entrenador.” (FAB, 2015a: 36)

El que resulta més interessant de tot plegat és, en aquest cas, apuntar a la justificació que apareix en un document que acompanya a les normes de joc a Andalusia. En aquest document podem llegir el raonament que motiva l'aplicació dels 5 segons defensius:

“ARTÍCULO 38.3.3:

Una falta técnica de defensa ilegal («E») es una falta que se produce cuando un equipo realiza una defensa ilegal. Cualquier defensa zonal de medio campo se considerará defensa ilegal y será responsabilidad del entrenador...

SE MODIFICA: Eliminar desde «Cualquier defensa zonal de medio campo se considerará defensa ilegal y será responsabilidad del entrenador...» y sustituir por «Se considerará defensa ilegal y será responsabilidad del entrenador cualquiera de las siguientes situaciones:

- Permanecer en defensa un jugador más de cinco (5) segundos en el área restringida sin presencia del jugador atacante. Se considera que un defensor está en el área restringida si tiene cualquier parte de su cuerpo en contacto con el área restringida o las líneas que lo delimitan.»

JUSTIFICACIÓN: Ofrecer una definición de lo que no se permite para tratar de solucionar la interpretación de lo que es defensa ilegal y qué no. Se aplica el mismo criterio de la FEB en sus competiciones MB [MiniBasket]. Lógicamente no soluciona todos los problemas, pero al menos da herramientas más concretas para poder corregir las situaciones que inicialmente planteábamos que no se querían en MB.” (FAB, 2015b: 3)

Segons els autors del reglament federat andalús de minibàsquet, la justificació no és tan perseguir un altre tipus de situació que comentàvem com important (incentivar, mitjançant la sanció dels 5 segons defensius, defenses més obertes i agressives que busquen recuperar la pilota), sinó que s'apunta a una altra motivació del canvi normatiu. Segons el que es recull en el document de FAB (2015b), la decisió es fonamenta en facilitar que els àrbitres interpretin més clarament el text del reglament. Ara bé, podem dir que aquesta motivació és un desavantatge: reconèixer una defensa zonal és un aspecte de la lectura de joc que està a l'abast de jugadors, entrenadors, àrbitres i aficionats amb un nivell suficient d'experiència i coneixement del joc. Un principiant en el món del minibàsquet, o bé del bàsquet, molt probablement no sabrà reconèixer una defensa zonal. És molt possible que miri altres aspectes del joc, i no l'organització defensiva col·lectiva dels equips.

Quan als àrbitres se'ls presenta problemes en la interpretació del reglament, hi ha bàsicament dues solucions a l'abast. Una de les solucions seria formar-los amb un major bagatge tècnic, tàctic i estratègic per reconèixer què passa a la pista i, per tant, poder fer una interpretació més acurada del joc. L'altra solució que es podria escollir és buscar introduir una modificació normativa la qual, amb els canvis que presenta, faciliti la interpretació de la regla per part dels àrbitres. Ara bé, en fer això es disminueix el bagatge tècnic dels àrbitres, fet que repercutirà negativament no només en el desenvolupament dels àrbitres, sinó en la seva aportació a l'esport en general. Per tant, el que plantejem és que des del nostre punt de vista la norma dels 5 segons defensius tal com es planteja des de la FAB és una proposta que empobreix el desenvolupament del joc.

Aquesta interpretació que fem es veu reforçada pel to amb que segueixen aquests comentaris sobre els canvis normatius a Andalusia: *“Lògicamente no soluciona todos los problemas, pero al menos da herramientas más concretas para poder corregir las situaciones que inicialmente planteábamos que no se querían en MB”* (FAB, 2015b: 3). Els autors d'aquests documents (FAB 2015a, 2015b) reconeixen en aquest fragment que la solució proposada mitjançant la norma dels 5 segons defensius queda lluny de resoldre tots els problemes que poden venir associats en la iniciació al bàsquet a l'assumpte de les defenses zonals. Malgrat dir això, donen per bona la solució plantejada referint-se a la decisió que fa temps es va prendre en diferents indrets amb relació al minibàsquet: la prohibició de les defenses zonals.

Seria més acurat, i complementaria el que hem recollit en les cites i comentaris sobre la norma dels 5 segons defensius, dir obertament que estem davant un assumpte que requereix una aproximació menys simplista. El canvi normatiu introduït amb els 5 segons defensius suposa una simplificació de l'àmbit d'activitat que es regula, més encara si tenim en compte que la norma es planteja com una manera de facilitar la interpretació dels àrbitres, més enllà de si la norma és adient o no. Els legisladors busquen millorar les condicions de la interpretació arbitral, no revisar si la defensa il·legal és adient mantenir-la en minibàsquet, o no, i per què.

Veiem que la FAB introdueix la regla dels 5 segons defensius en un plantejament que apunta a la segona solució esmentada. Facilitar la interpretació arbitral és el propòsit, per mirar que hi hagi menys zones grises per la interpretació. Davant dels dubtes d'interpretació, es canvia la norma enlloc d'ensenyar millor als àrbitres a llegir les situacions de joc. En aquest sentit resulta una iniciativa que no ajuda en la millora del sistema esportiu en general, ja que es simplifiquen les decisions a costa de disminuir el nivell de perícia arbitral. Enfront la complexitat variable, i en ocasions creixent, del joc del minibàsquet i el bàsquet, s'escull simplificar allò que l'àrbitre ha d'observar i sobre el que ha de decidir. Podem dir que opera aquí de nou una noció errònia de “protecció”, en aquest cas dirigida a l'àrbitre, encara que manera anàloga a la situació dels jugadors.

L'àrbitre podrà limitar-se a comptar mentalment els segons que un jugador es manté dins de la zona per assenyalar la defensa il·legal. Mitjançant aquest compte de 5 segons, es podrà aplicar d'una determinada manera la norma de la defensa il·legal i es podrà convenir, entre tots, que es parteix d'una

consigna més clara i explícita. El que no podem estar d'acord, doncs seria faltar a la situació que la pròpia norma dels 5 segons defensius genera, és que ajudi a un millor desenvolupament dels àrbitres i, per extensió, d'altres actors dins l'activitat esportiva. Veurem de seguida que en el cas de la pilota retinguda, una altra situació de joc que en ocasions requereix un coneixement detallat del joc, passa quelcom de semblant que en la motivació expressa de la norma dels 5 segons defensius a Andalusia.

Davant dels dubtes en l'aplicació de la regla de lluita o pilota retinguda (solució a aquesta acció de joc: la pilota passa a l'equip defensiu, al que no tenia possessió en el moment de produir-se la pilota retinguda, o lluita), i d'acord al fet en que en ocasions els àrbitres donaven la pilota a l'equip que havia estat el darrer en tenir control de pilota i per tant no li corresponia la possessió, es proposà un canvi. Si bé és cert que en determinades ocasions els àrbitres no interpretaven bé la norma, aquest fet es podria haver resolt amb una millor formació arbitral. En canvi, es va indicar als àrbitres que en cas de dubte donessin la pilota a l'equip que estava en la seva pista defensiva. Aquesta norma modificada podia reduir el nombre d'errors d'interpretació respecte les situacions en que s'assignava per error la nova possessió a un equip al que no li corresponia.

Ara bé, al mateix temps generava una sanció que anava en contra de l'esperit de la norma inicial: reconèixer l'esforç defensiu d'haver forçat la lluita, o pilota retinguda, i atorgar-li la possessió a aquest equip que havia estat vora de recuperar la pilota, tant com per provocar una pilota retinguda. Bé podia donar-se el cas que l'equip que havia “forçat” la pilota retinguda no es pogués beneficiar de la intenció inicial amb que es va formular la norma.

12.4.6.2 La pilota retinguda

Passem ara a abordar més detalladament l'assumpte de la pilota retinguda, que hem vist fugaçment en els paràgrafs anteriors. Al reglament de minibàsquet 2001-2006 a Catalunya s'aplicarà una nova norma per la retenció de pilota, que abans conduïa al salt entre dos entre els dos jugadors que lluitaven per aconseguir-ne el control. A partir d'aquest moment, del 2001, en el minibàsquet es decideix donar la pilota a l'equip que en el moment de xiular estava defensant, proposta que convocarà no pocs problemes d'interpretació per part dels àrbitres novells, no sempre capaços d'identificar amb encert a qui li correspon la possessió de la pilota després d'una situació de retenció de pilota o lluita. El redactat de la norma fou el següent:

“Art. 32 – Retenció de la pilota

1. Té lloc la retenció de pilota quan dos o més adversaris tenen una o ambdues mans amb fermesa sobre la pilota. Quan s'ha assenyalat retenció de pilota, el joc es reprendrà donant la pilota a l'equip que defensava.” (FCBQ, 2005: 31)

Amb aquesta norma es deixa d'aplicar el salt entre dos en minibàsquet a Catalunya quan hi ha situació de retenció de pilota, també dit “lluita” en l'argot basquetbolístic. Davant d'algunes interpretacions errònies, la FCBQ fins i tot va establir un criteri que volia funcionar com aclariment. Per donar menys marge a la interpretació dels àrbitres, es fixava que la pilota quedaria en possessió de l'equip el qual estigués en la seva pista defensiva. Aquest aparent aclariment en el fons tergiversava la proposta inicial, doncs no necessàriament l'equip que està a la seva pista defensiva està sempre en situació de defensa. Ni molt menys.

Pensem, per exemple, el cas d'una jugada en la qual es produeix un rebot defensiu. L'equip en defensa és l'equip B. En quan l'equip B captura el rebot defensiu després d'un tir fallat per l'equip A, l'equip B passa a estar a l'atac. A partir d'aquest punt de la jugada poden passar infinitat de situacions fins que no es travessa el mig camp i l'equip B arriba al que anomenem el seu camp d'atac. D'entrada, el rebotador (B1) por ser empaitat i que un rival li agafi la pilota just un moment després d'haver capturat el rebot, sense arribar a treure-li, mentre el rebotador pugna per mantenir-ne el control. Pot produir-se, després del control de pilota, una situació de retenció de pilota entre B1 i un atacant, posem A2.

Aleshores, encara que l'equip A –que en aquell moment el jugador que està forçant la “lluita” estigui en el camp d'atac just després d'haver fallat un llançament i d'haver concedit el rebot a l'altre equip–, el seu rol ha esdevingut defensiu i, per tant, li correspon la possessió de la pilota.

Si s'aplica sistemàticament la noció del camp defensiu, es donaria la possessió de la pilota a l'equip que no li correspondria segons l'esperit de la norma, que era donar-li la possessió a l'equip que estava defensant en aquell moment. A2 ha fet l'esforç de recuperar la pilota tot just després que B1 agafi el rebot, però com que estan en el camp ofensiu de l'equip A, es pot arribar a donar la possessió de la pilota a l'equip B senzillament per que la jugada s'ha donat en el camp de defensa de l'equip B.

A partir d'aquesta situació inicial que hem posat d'exemple i fins travessar mig camp, es poden donar infinitat de casuístiques més que enlloc de ser resoltes com apunta la norma tal com està redactada, passa a resoldre's d'una manera diferent. Aquesta és una consideració que cal tenir ben present. Davant les dificultats d'interpretació del reglament, de vegades es volen simplificar: el fet de donar el criteri de donar la possessió a l'equip que estava en pista defensiva no fa altra cosa que traïr l'esperit que hi havia en la norma. Entenem que el que buscava la norma no tan sols era que el joc fos més ràpid i dinàmic, doncs al minibàsquet es produeixen moltes situacions de pilota retinguda que fins que no es feia el salt entre dos, no es reiniciava el joc. El que també buscava la norma, podríem entendre-ho així, és incentivar que la defensa no sigui passiva: es pretenia que la defensa anés a buscar la pilota.

En cas de no poder aconseguir el control de manera immediata, que la situació de pilota retinguda afavorís el legítim esforç de la defensa, que rebia la possessió com a compensació de la seva insistència per fer-se amb la pilota que estava sota el domini de l'altre equip. Una altra consideració tindria el fet de si aquesta norma va ser introduïda, com algunes versions d'aquesta norma indiquen, per evitar als àrbitres haver de llençar la pilota en un salt. Aquesta ha estat una explicació recurrent amb un altre canvi sofert en el reglament, en aquest cas en la normativa FIBA, quan es produeix una pilota retinguda i aleshores s'aplica la regla d'alternança. És a dir, que un cop la possessió serà per un equip, i un cop per l'altre equip. Una fletxa al damunt de la taula d'anotadors indica a qui afavorirà la següent situació de pilota retinguda.

Tant per l'exemple de la norma de pilota retinguda en minibàsquet, com també en el cas de l'alternança en FIBA, una de les explicacions que s'havien donat era que els àrbitres no tenien prou traça per llençar la pilota prou recta. Segons aquestes explicacions, el canvi de norma estalviaria a alguns àrbitres el tràngol de llençar la pilota torçada. No obstant això, aquesta darrera explicació forma part d'una idea fugissera que circula dins de l'àmbit del bàsquet català.

12.4.6.3 El bloqueig directe (o pantalla)

Fins aquí hem vist la prohibició expressa de la defensa zonal i també l'eliminació del salt entre dos en les accions de pilota retinguda. Ara, però, passem a un altre tipus de consideracions: aquelles que, sense caure fora del reglament –doncs les trobem dins de l'ideari que apareix fora del cos pròpiament normatiu– tenen una clara empremta metodològica. Veiem com en el cas del bloc o bloqueig directe, també dita pantalla, el pronunciament en l'àmbit de la FCBQ és el següent:

“L'acció tècnica i tàctica anomenada bloqueig, segons la terminologia reglamentària i de la FIBA s'anomena pantalla, i està permesa en el reglament de minibàsquet tot i que no és recomanable que es realitzi, ja que no afavoreix el desenvolupament tècnic dels jugadors de minibàsquet” (FCBQ, 2011a: 7-8).

Per tant, el que veiem és que des del text normatiu es realitza una recomanació de no fer servir el bloc directe en minibàsquet i, a l'igual que havíem vist la predilecció per la defensa de tipus individual per damunt de la de tipus zonal, es sentència que el joc amb bloqueig directe “no afavoreix el desenvolupament tècnic dels jugadors de minibàsquet.” Aquesta és una sentència que, encara que no

apunta a la prohibició expressa d'aquest element del joc, si que suggereix que sigui deixat de banda amb jugadors i jugadores de minibàsquet. En conversació amb la psicòloga Marcela Hernando va sorgir un element ben revelador. Mentre que es diu que la defensa zonal impedeix el desenvolupament del jugador... resulta tot el contrari. Posem el cas que ja hem vist de la defensa en zona.

Ja hem comentat que el plantejament d'una defensa en zona implica posar en joc habilitats com el tir de llarga distància, la passada, el joc dels “postes”, la inversió de pilota i el concepte de sobrecàrrega, per no dir que també cal tenir present que a través del contraatac podem anotar ràpidament, impedit que l'equip es pugui situar en disposició zonal. Per tant, de manera anàloga al cas de la recomanació de no fer servir el bloc directe es diu que els jugadors no milloraran, no estem sent prou curosos. Quan es nega –o desaconsella– l'aparició de certs elements tècnics o tàctics, s'està al·ludint a la idea de –com em suggeria Marcela Hernando– que *està malament que els jugadors sàpiguen jugar millor*. De fet, a nivell psicomotor és un autèntic absurd: se'ls nega als jugadors noves possibilitats de joc per tal de superar els obstacles, quelcom que sota qualsevol punt de vista suposa manllevar-los oportunitats de millora. Per tant, la qüestió tècnica passa a un segon pla, i el que passa a ser més rellevant és la qüestió moral.

Si diem moral, i no ètica, és tenint present que no són ni molt menys el mateix. La moralitat és rígida i l'ètica s'adapta a las circumstàncies, al context. Per tant, podem dir que moralment és millor que els entrenadors desisteixin d'ensenyar el bloqueig directe als jugadors de minibàsquet, de la mateixa manera que és moralment millor que no els ensenyin defenses zonals. L'única diferència és que, en el cas de la defensa zonal, coincideix que fer-les no es considera moralment correcte, ni tampoc és legal. Coincideix, aleshores, el que es considera moralment bo amb el que és legal, el que recull el reglament. Veiem que com resultat de l'especial consideració del bloqueig directe en minibàsquet, com passava abans amb les defenses zonals, s'arriba a una situació en la qual hi ha elements del joc que queden proscrius. Es tracta d'una situació que arrela en la concepció pròpia d'entrenadors, jugadors, pares, dirigents i àrbitres, la qual cosa farà complicat qualsevol tipus de debat serè quan es parteix, com és més habitual, de posicions morals en les quals hi ha qüestions que són “negatives” per l'infant.

Aquest és un assumpte que pot convenir analitzar més detalladament, i que ens pot ajudar a endreçar al debat reglamentari i metodològic en el minibàsquet. Concretament, el bloqueig directe pot aplegar alguns detractors més per alguns altres motius: (1) pel fet que pot plantejar un contacte vigorós entre l'atacant que col·loca el bloqueig o pantalla, i el defensor que persegueix el jugador amb pilota; (2) pel fet que genera una avantatge massa clar, facilitant enormement el camí de l'atacant amb pilota per fer cistella. Aquests dos motius suposen possibles justificacions per tal de desterrar el bloqueig directe del minibàsquet.

El primer motiu té a veure amb la integritat física dels jugadors, amb la seva seguretat; el segon té a veure amb la idea que facilitar una determinada manera de jugar –amb el bloc directe– no resulta prou educatiu. Anem a comentar una mica més detalladament aquest segon motiu extra. En ocasions hi ha instruments que, des de la pedagogia, es consideren inadequats. Un exemple seria fer servir la calculadora per segons quines operacions matemàtiques, a segons quines edats. De manera anàloga, es considera que el bloqueig directe facilita d'una manera notable, gairebé inapel·lable, el joc de l'equip d'atac. En aquest cas podríem tornar a fer servir l'argument en contra de la prohibició de les defenses zonals, al·ludint a que el grau de dificultat –en aquest cas per la defensa en la situació de bloqueig directe– estarà graduat o gradat en funció del nivell propi d'aquella edat. No es tracta, per tant, d'una eina o recurs tant demolidor que hagi de quedar reservat fins una època posterior.

Veiem de nou com l'argument de la superioritat dels que fan servir el bloqueig directe no es sosté. Com passava amb la defensa zonal, l'acció del bloqueig directe en atac serà gradada a l'edat. No són adults jugant el bloc directe amb infants, sinó infants que juguen el bloc directe i infants que miren de defensar-lo. De fet, en l'argumentari propi de negar la condició de possibilitat al bloc directe en el

minibàsquet resta totalment oculta la consideració que se li poden posar paranys defensius al bloc directe, i per tant mirar de treure profit a la utilització que en fa l'altre equip.

12.4.6.4 *Pressió defensiva a tota pista (full-court pressure)*

Podem constatar canvis notoris en la regulació de les defenses pressionants a tota la pista. Mentre que durant un llarg temps van ser permeses tant les defenses pressionants zonals com les individuals, a partir de cert moment es considera que no és “moralment” adequat plantejar-les en segons quines situacions de joc, com ara quan un equip guanya per una gran diferència en el marcador: “El pressing tot el camp[,] no és recomanable si s'aplica contra un equip que va perdent per una diferència considerable en el marcador” (FCBQ, 1991: 5). Aquesta tendència anticipa el que vindrà uns anys després: la prohibició de les defenses zonals pressionants.

Pensem que cal atendre el fet que durant un temps perllongat i mentre les defenses zonals a mitja pista ja estaven prohibides (veure apartat anterior de les defenses il·legals, és a dir, 12.4.6.1), les defenses pressionants de zona, també dites *zona-press*, estaven permeses. Ara bé, el reglament de 2001 s'encarregà de clausurar la possibilitat de qualsevol tipus de defensa zona, bé fos a mitja pista o a pista sencera. Aquesta modificació reglamentària de 2001 obre pas a una legitimació més gran, més infranquejable de la idoneïtat de la defensa individual en minibàsquet. Durant un temps, i mentre es permetia la *zona-press*, era contradictori afalagar la defensa individual com a defensa a mitja pista i, al mateix temps, permetre que es jugués una defensa zonal a tota la pista. En el moment que s'elimina la possibilitat de la pressió zonal tota la pista, aleshores s'assoleix un major nivell de coherència interna dins del reglament. La defensa emprada en minibàsquet sempre haurà de ser defensa individual, i mai defensa zonal.

A partir d'aleshores no es permet cap mena de defensa zonal, i això quedarà recollit en l'article referit a les defenses il·legals. Per tant, queda el camí lliure per afalagar la defensa individual com l'única possible en l'esport infantil. Ara bé, això no resol la controvèrsia al voltant de la defensa zonal en el minibàsquet. Encara que augmenta la coherència dins el reglament, i totes les defenses zonals estaran prohibides a partir de 2001, no es contempla la qüestió cabdal: si hi ha motius suficientment importants per prohibir la defensa en zona en el minibàsquet. Això mateix ho podem aplicar per tot tipus de defensa pressionant tota la pista, ja sigui amb assignació individual o bé de tipus zonal. És clar que es conforma una opinió més uniforme, rotunda amb la prohibició de la *zona-press*.

No obstant això, cal analitzar que les justificacions en favor de prohibir les pressions tota la pista són igual de fràgils que les referides a les defenses zonals a mitja pista. Com ja hem vist, en algunes competicions es permet pressionar tota la pista fins que no arriba el punt en que es tanca el marcador. Resulta confús que la norma autoritzi uns tipus de defensa mentre no es tanca marcador, i restringeixi alguns tipus a partir del moment en que es deixen de comptar els punts.

12.4.6.5 *Dos contra un: un assaig de regulació*

La mala premsa que pot tenir l'acció d'atac del bloqueig directe en minibàsquet és equiparable a la pot arribar a tenir, en segons quins contextos, l'acció defensiva del dos contra un. Aquesta acció del joc consisteix en enviar un defensor addicional sobre el jugador que té la pilota en atac, a banda del que ja té assignat, mirant de prendre-li la pilota o bé obligar-lo a cometre algun error. Pot ser provocar-li un error en la passada, si es precipita a l'hora de passar la pilota; o bé consumir 5 segons amb la pilota a les mans quan ja ha exhaurit el bot; o fins i tot que mentre mira de protegir la pilota de dos jugadors rivals, mogui els peus i cometi passos, o bé trepitgi les línies de fora. Aquesta acció de joc també rep un nom específic en l'argot basquetbolístic: *trap*.

Ens trobem que a Catalunya no hi ha una regulació específica del *trap* en el minibàsquet. En canvi, si ens fixem en el que passa en d'altres indrets d'Espanya, trobem que a Múrcia es planteja aquesta casuística: “En cuanto a las defensas ilegales, no se pueden realizar defensas zonales, ni mixtas, tanto

en medio como en todo el campo. Queda también prohibido la realización del 2x1 al jugador con balón que no sobrepasó a su defensor. Sí está permitida la presión individual en todo el campo y el saltar a ayudar al jugador que ha sido sobrepasado por el jugador-balón” (Vizcaíno, Sáenz-López, Rebollo, 2013: 180). Resulta cridaner el fet que s'especifica en quines situacions no és permès el dos contra un. El reglament murcià indica que no es pot fer trap a un jugador que no ha sobrepassat el seu defensor. És a dir, que un defensor ha d'haver estat arrabassat i aleshores, fruit de l'arribada d'un company que realitza una ajuda defensiva, es pot acabar produint el dos contra un sense que es sancioni com defensa il·legal.

Aquesta norma genera dificultats a l'hora d'interpretar-la, doncs de vegades no està del tot clar si un jugador ha estat sobrepassat o no. Aquest aspecte genera dificultats no tan sols per la interpretació correcta de l'àrbitre envers aquesta norma, sinó també com la interpretaran la resta de persones: jugadors, entrenadors, públic. Per tant, en aquesta determinada manera de presentar-se, la norma resulta un pèl confusa. Més enllà de la regulació més clara o més confusa, paga la pena fer alguns breus comentaris al respecte del contingut de la norma. De nou apareix –com en els casos previs del bloqueig directe o de la defensa zonal– una consideració de tipus moral. La no idoneïtat del dos contra un en l'etapa de minibàsquet torna a fer aflorar la idea que hi ha determinades accions de joc que han de ser restringides, a les quals no convé exposar als joves jugadors. Els infants, segons aquesta idea, no estan preparats per fer front a segons quines exigències del joc.

De nou veiem com s'oblida que les dificultats que enfronten els jugadors joves es corresponen, és a dir, estan gradades o graduades segons el nivell que correspon als jugadors o jugadores de la seva edat. El dos contra un, aleshores, és el dos contra un que els jugadors de la seva mateixa edat –o potser un o dos anys més i prou– li poden arribar a fer. Això dóna una imatge diferent a la d'un infant invàlid, incapaç de respondre i valdre's per si mateix. Per tant, tenim davant una altra situació del joc en el que prima una determinada idea de protecció (Valenciano, 2015a). Lluny de resultar una consideració que puguem passar per alt, la idea de protecció resulta un assumpte que ja hem vist resultar primordial.

12.4.6.6 Tres segons a dins de la zona

La norma dels tres segons dins de la zona al bàsquet es fixa l'any 1932 als EUA arran d'una proposta de l'entrenador Clair Bee. Aquell mateix any també s'introdueix la línia de mig camp. Amb aquesta nova línia que divideix el camp de joc entre pista d'atac i pista de defensa, o també anomenades pista davantera i pista posterior respectivament, s'introdueixen les normes de camp enrere i del compte de 10 segons per passar a la pista davantera o d'atac (Olivera i Ticó, 1993: 24). No obstant, no serà fins el 1948 que la regla dels 3 segons dins de la zona es posarà en pràctica a Europa (Olivera i Ticó, 1993: 27). De la introducció de la regla de 3 segons a Espanya ens informa, així mateix, un altre autor: “Observamos pues, que la violaciones son faltas cometidas contra el reglamento. Hemos comprobado, que reglas que existían en los inicios del Baloncesto en España, vuelven a aparecer posteriormente. La regla de los tres segundos, que aparece en 1935 no vuelve a ser introducida en el reglamento hasta 1949” (Castejón Oliva, 1981: 69).

La norma dels tres segons s'introdueix per tal d'evitar que els equips amb jugadors més alts i corpulents ocupin constantment els espais més propers a la cistella de l'equip rival, allà on volen col·locar-se amb avantatge per fer cistella, o bé gaudir d'un bon posicionament a la pista per tal de recollir el rebot d'un llançament del seu propi equip. Aportem una explicació més acurada d'això mateix:

“con ella se trata de evitar la ventaja de jugadoras de gran altura, que podían obtener dentro de zonas de tiros libres pequeñas ventajas; mediante esta ventaja el jugador podía obtener canastas con suma facilidad, pero al introducir esta regla, no sólo se provoca a los jugadoras altos a mantenerse lejos del aro, sino que cualquier cruce en la zona de tiros libres por cualquier jugador atacante se debe efectuar teniendo en cuenta ese tiempo limitado, ocurriendo lo mismo cuando se

intenta jugar con el balón dentro de esa zona.” (Castejón Oliva, 1981: 69-70)

Anys després d'aquestes consideracions, la norma dels tres segons dins de la zona s'aplicarà –amb especial lleugeresa– en el minibàsquet. Hi haurà reglaments, com el cas de l'italià, que especificarà que caldrà advertir als jugadors abans d'assenyalar-los violacions de 3 o de 5 segons (FIP, 2013: 17). N'hi haurà altres que, sense incloure aquest tipus d'especificitat, la pràctica arbitral durà a que s'assenyalin ben poques accions de tres segons durant els partits de minibàsquet. A més a més, cal tenir present que no sempre hi ha instruccions escrites per aplicar de manera laxa el reglament, sinó que de vegades forma part dels usos d'una comunitat arbitral determinada, sense que hi hagi necessitat de posar-ho per escrit. Un exemple que, de fet, ja hem vist amb anterioritat (Torres, 2010).

Ara bé, a més a més del cas ja esmentat del FIP (2013), tenim d'altres casos en els quals apareix un èmfasi explícit per no aplicar la regla dels tres segons més que en comptades ocasions:

“El árbitro debe ser tolerante con las violaciones, sin enseñamiento [segurament *ensañamiento*], ni producir excesivas consecuencias. Así mismo la regla de los tres segundos no debe ser aplicada más que:

- a) en caso de presencia de un jugador de gran talla,
- b) cuando hay intención de permanecer voluntariamente en la zona reservada para recibir el balón.

El árbitro en estos casos prevendrá a los equipos de la aplicación de la regla de los tres segundos.” (FIBA-CIM, 1969: regla 7 de l'apartat “Comentarios”).

Aquest és exemple de l'actitud permissiva que rodeja l'aplicació del reglament, amb especial èmfasi en el capítol de les violacions. Enfront de les faltes personals, sovint es consideren les violacions més freqüents en minibàsquet (passos, dobles, tres segons, trepitjar la línia de fora) com unes infraccions de menor rang d'importància que les faltes, pròpiament. Encara que hi ha faltes que en minibàsquet no s'assenyalen, podem dir que en el cas dels tres segons hi haurà una major permissivitat fins i tot que en el cas de les faltes. Un exemple d'aquesta permissivitat expressada de manera explícita i rotunda en el reglament, és com es recull que s'apliquen els tres segons a la zona a la Comunitat Autònoma de Múrcia: “Se aplica la regla de los 3 segundos en la zona, aunque no será necesario sancionarla si un jugador accidentalmente, se queda dentro de la zona restringida y no toma parte directa en el juego” (Vizcaíno *et al.*, 2013: 180).

En ocasions apareixen en aquestes justificacions sobre la idoneïtat de no assenyalar els tres segons termes com “accidentalment”, o bé es menciona el fet de si el jugador cometent la violació de tres segons treu o no avantatge de la posició que ocupa a la pista. El cert és que la noció que alguna cosa és accidental parteix d'un punt de vista en que sembla poder excusar-se les violacions, sempre i quan hi hagi la sospita de que el jugador no volia cometre premeditadament els 3 segons a la zona. Per tant, l'àrbitre infereix, imagina quina és la intenció del jugador infractor, un tipus de maniobra que no té gaire rigor arbitral. Partint de la base que cap jugador voldrà que li assenyalin violació de 3 segons a la zona, l'àrbitre no hauria mai d'assenyalar la violació. En aquest cas, es comprova com la tasca arbitral entesa d'aquesta manera resulta paradoxal.

Com ja hem comentat, una altra manera de limitar el nombre de violacions de tres segons assenyaldes en un partit és agafar-se a la idea de si la violació comesa permet treure un avantatge, o no. Aquesta és una conjectura difícil de fonamentar rigorosament, ja que el marc temporal en el qual es doni la jugada serà crucial. Pot ser que en els primers segons després de la violació de 3 segons no sancionada el jugador no tregui avantatge encara que, uns instants després, aquell jugador pugui collir un rebot que no hauria pogut conquerir de no haver estat ocupant aquella posició de la pista durant més de 3 segons dins de la zona.

Les consideracions sobre si la violació de 3 segons comesa sigui accidental, o bé atendre al criteri d'avantatge de l'infractor, són aspectes que trobem qmassa rudimentaris i insuficients per analitzar

una situació tècnica de manera rigorosa i sistemàtica. No es tractaria, al nostre entendre, d'acceptar aquests aspectes com raonaments suficients per justificar el fet de no assenyalar els 3 segons dins de la zona en els partits de minibàsquet. Pensem que caldria buscar una justificació més sòlida per fer la vista grossa i, per tant, ser capaços d'escapar-nos dels llocs comuns que hem vist són elements freqüents en la justificació de no assenyalar segons quines violacions o faltes en el minibàsquet. Si no es troba aquesta justificació suficient, seríem del parer que cal aplicar i sancionar el reglament en l'apartat de les violacions amb la mateixa severitat que les faltes, o que qualsevol altre aspecte dels reglament.

La presència de la norma de 3 segons en el reglament de minibàsquet resta pràcticament inalterada respecte normes FIBA, amb comptades excepcions com ara que no s'apliqui o s'anul·li la norma⁹⁸. Aquesta idea de que la norma persisteixi però que els àrbitres facin la vista grossa, malgrat estigui recollida en el reglament, resulta una aproximació infantil. Nosaltres ens decantem per proposar un acostament més adult: la norma que esta vigent és sempre d'aplicació. En el cas dels 3 segons, a diferència de la nova norma de 5 segons defensius per substituir la norma de defensa il·legal en alguns reglaments, ens trobem que el canvi no és pròpiament de la regles de joc. Correspon, més aviat, al capítol del criteri arbitral, és a dir, als punts clau que els Comitès Arbitrals donen als àrbitres sobre quins principis generals han d'aplicar.

12.4.7 Evolució en els diferents tipus de faltes (personals, tècniques, antiesportives)

A les primeres normes del bàsquet ideades per Naismith, cometre dues faltes suposava l'exclusió del jugador que havia comès les faltes fins que s'aconseguia una cistella (Olivera i Ticó, 1993: 17). Més endavant, l'any 1908, es fixaria el 5 el nombre de faltes per les quals els jugadors quedaven exclosos del partit (Olivera i Ticó, 1993: 20). Ara bé, dins d'aquest capítol de faltes entraven tant el que coneixem com faltes, com també el que anomenem violacions. No serà fins l'any 1921 que es distingiran, mitjançant els tipus de penalitzacions assignats cadascun dels tipus d'infraaccions, les faltes de les violacions (Olivera i Ticó, 1993: 21).

Durant les primeres dècades de la pràctica del bàsquet, els jugadors que havien rebut una falta no eren necessàriament els encarregats de fer els llançaments de tir lliure corresponent, com passa avui en els llançament de penal de futbol, de futbol sala o d'handbol. En canvi, a partir de l'any 1924, serà el propi jugador que ha rebut la falta el jugador qui haurà de fer els llançaments de tir lliure (Olivera i Ticó, 1993: 22). Més endavant, concretament a partir de l'any 1931, es regula la falta personal, que té una sanció associada de dos tirs lliures si s'estava llençant a cistella, i la falta tècnica, que permet fer un tir lliure (Olivera i Ticó, 1993: 23).

Un cop comeses 5 faltes personals, els jugadors quedaran exclosos del partit (Olivera i Ticó, 1993: 26). L'any 1948 s'introdueix la norma que permet triar, després de que un equip rebi falta personal, entre gaudir de tirs lliures o bé d'una nova possessió amb sacada de banda (Olivera i Ticó, 1993: 27). L'any 1954 s'estableix en 5 el nombre de faltes d'equip: a partir de la sisena falta, les faltes donaran pas a la sanció del tir lliure (Olivera i Ticó, 1993: 28), sense que necessàriament el jugador hagués d'estar en acció de tir. És el que es coneix en l'argot del bàsquet com “estar en bonus”, o bé també l'expressió “tenir bandera”. La segona expressió ve referida al senyal –fa uns anys una bandera de fusta o bé metàl·lica pintada de vermell, ara una peça de plàstic, també vermella– que apareix a la taula d'annotadors per indicar que les faltes d'un equip donaven tirs lliures. El nombre de faltes a partir del qual cada falta donava pas a tirs lliures passarà a ser de 8 faltes l'any 1980. A partir d'aquesta vuitena falta, es llençaran tirs lliures en totes les faltes, excepte les faltes d'atac, aquelles faltes en que l'equip infractor té el control de la pilota quan comet la falta.

⁹⁸ Si es dona el cas que la norma no s'aplica en minibàsquet o s'anul·la, estariem davant d'una situació més clara per tothom. Aquesta claredat, com ja hem apuntat en d'altres moments, és un element que condueix cap a un entorn més saludable de pràctica.

En un altre ordre de coses, a partir de 1960 les faltes comeses en els darrers cinc minuts de partit donaran pas a dos tirs lliures (Olivera i Ticó, 1993: 29). I a partir de l'any 1968 es permetrà escollir, en els darrers cinc minuts de partit, entre llençar tirs lliures o bé treure de banda (Olivera i Ticó, 1993: 31). L'any 1976 s'introduirà una novetat més en l'aplicació de les faltes i les seves sancions: s'atorgarà, a partir d'aquest moment, un tir lliure addicional en cas d'haver aconseguit cistella (Olivera i Ticó, 1993: 32). L'any 1988 s'introdueix la norma de l'1+1 en els tirs lliures. A partir de la vuitena falta comesa per un equip, l'equip que ha rebut la falta podrà triar entre llençar tirs lliures o bé fer sacada de banda (Olivera i Ticó, 1993: 35). A diferència del que havia passat fins aleshores, en cas d'encertar el primer tir lliure llençat, es podrà fer el segon llançament. Si el fallava el primer, la jugada continuava amb el rebot.

A partir de 1990 s'estableix un nou tipus de faltes personals, les faltes intencionades, que es diferencien de les faltes més freqüents, les personals. Les intencionades són aquelles faltes comeses amb un propòsit estratègic, i com el seu nom indica, intencionalment. Un dels propòsits estratègics més comuns podria ser aturar el rellotge de partit en els minuts finals de partit, quan l'equip que busca cometre falta va darrera en el marcador. Aquest mateix any, l'any 1990, es perd l'opció de poder triar entre tirar tirs lliures o bé treure de banda, així com el còmput de faltes personals i tècniques esdevé acumulatiu (Olivera i Ticó, 1993: 35).

La falta intencionada serà una denominació que tindrà una trajectòria limitada dins del reglament de bàsquet. Enlloc de parlar de faltes intencionades, en les quals s'havia d'interpretar si el jugador les cometia intencionalment o no, es va passar a parlar de les faltes antiesportives. Es considera que una falta antiesportiva és una falta d'un jugador que implica contacte i que, a criteri de l'àrbitre, no constitueix un esforç legítim per jugar directament la pilota dins de l'esperit i la intenció de les regles. Entenem també que es tracta d'un contacte que es produeix amb una excessiva brusquedat, duresa. També s'afegirà, la consideració que les faltes que es cometen per un últim defensor que talla el contraatac i contacta amb el jugador per darrera seu, o bé des del costat d'on està aquest jugador amb pilota, també s'assenyalarà com falta antiesportiva, sempre i quan sigui el darrer defensor.

En el cas concret de les faltes que tallen un contraatac, la senyalització d'aquesta mena d'antiesportives serà sense necessitat d'haver de complir amb un dels dos criteris abans estipulats: (a) no es pretén jugar la pilota, i/o (b) s'aplica una excessiva duresa, brusquedat.

Les faltes tècniques són faltes en accions de joc que no impliquen contacte. Són faltes que tenen a veure amb un comportament antiesportiu, un comportament que contradiu els principis elementals del joc. En bàsquet això pot ser escridassar o encarar-se amb un rival; protestar o faltar al respecte a l'àrbitre; dirigir-se al públic des de la pista o des de la banqueta; llençar la pilota contra la paret o donar un cop de peu a una cadira, la banqueta o una ampolla d'aigua; tocar una pilota després d'entrar a cistella per endarrerir la sacada de l'equip rival. En aquest darrer cas, actualment cal una advertència prèvia a cada equip per poder assenyalar-la. Totes aquestes accions, com també d'altres que es poden donar en un partit i que no hem referit aquí, són accions notòries de falta tècnica.

Enfront tot aquest reguitzell de consideracions, cal tenir clar que aquesta evolució del bàsquet tindrà la seva pròpia traducció al minibàsquet. D'entrada podem dir que les faltes tècniques i antiesportives seran dos tipus de faltes que tant els reglaments pròpiament, com també els àrbitres a l'hora de sancionar-les, apuntaran una especial cautela a l'hora d'administrar-les amb nens. Una forma de trobar aquestes cauteles és mirant com es concep la possibilitat mateixa de que s'assenyalin: “La forma de advertència prèvia debe de ser utilizada a menudo antes de llegar a la falta técnica, que resulta inimaginable en el Minibasket” (FIBA-CIM, 1969: regla 9 de l'apartat “Comentarios”). D'acord a aquest comentari fet en el reglament de minibàsquet de FIBA-CIM, els àrbitres han de procurar advertir abans d'assenyalar cap falta tècnica als infants. Ens agradaria subratllar, molt especialment,

el fet que s'expliciti aquesta interpretació de que la falta tècnica “resulta inimaginable” quan pensem en infants. Aquesta concepció ha estat forjada en un dinàmica procliu a l'educació romàntica, un ambient del naturalisme pedagògic (Belenguer, 2004).

Així mateix trobem mostres més recents, a nivell històric, d'aquesta idea que hem comentat que recollia el reglament de FIBA-CIM de 1969. Ara bé, com podem veure, va en una mateixa línia:

“A juicio del departamento técnico de la Federación Guipuzcoana de Baloncesto, es una falta [la tècnica] que reglamentariamente puede sancionarse, estando contemplada en los reglamentos de minibasket y pasarelle, o pasarela. Sin embargo, que una persona llegue al extremo de ser sancionado por motivos conductuales en estas categorías supone un despropósito de proporciones notables.” (Sánchez Romero, s.d.: 25-26)

En aquesta cita veiem com aflora la concepció educativa romàntica d'una manera més clara, evident. Recordem el model d'infant que ens presenta Rousseau, aquell infant que és bo per naturalesa i que la societat el fa empitjorar, l'espatlla. Rousseau i aquesta visió de l'infant bo per naturalesa està al moll de l'os de l'educació amb trets romàntics, i és un dels elements que més vigorosament apareixen. A l'entendre d'aquest autor, sancionar amb falta tècnica en el minibàsquet, tot i formar part del cos normatiu, suposa un “despropósito de proporciones notables”.

Aquesta caracterització de la falta tècnica en minibàsquet té, al nostre entendre, un efecte dissuasiu. Després de llegir aquestes línies els àrbitres guipuscoans, tot i poder-les assenyalar ja que forma part de l'ordenament normatiu del minibàsquet, s'ho pensaran dues vegades a l'hora de sancionar un jugador amb falta tècnica. L'advertència que el fet que es produeixi resulta inimaginable estableix una certa excepcionalitat del fet d'assenyalar faltes d'aquest tipus. Un altre element que resulta digne d'anàlisi és el fet de que, plantejades les faltes tècniques en minibàsquet d'aquesta forma, sembla que la responsabilitat que no hi hagi aquest tipus de comportaments que podrien sancionar-se amb falta tècnica depèn dels adults. Anem-ho a explicar. Si un jugador, ja sigui adult o infant, fa alguna de les accions que condueixen a assenyalar falta tècnica a l'àrbitre, el responsable de l'acció és pròpiament el jugador. En canvi, aquesta idea d'advertir abans de sancionar amb falta tècnica, i fins i tot de vegades evitar assenyalar-la, transfereix de l'infractor a la persona que ha de sancionar la responsabilitat de que no s'assenyalin aquest tipus de faltes. Arribats aquest punt, el que caldria tenir clar és que una falta tècnica s'assenyala pel tipus de comportament que té el jugador, no específic de l'edat del jugador.

Hem parlat de faltes personals, de faltes intencionades que van passar a denominar-se antiesportives, i també de faltes tècniques. Hem vist com les faltes tècniques són especialment inconcebibles amb els infants, a diferència del que pot passar amb els adults, que sense tampoc freqüents, no es planteja que n'hagin de quedar al marge. Ara bé, hi ha un exemple superlatiu en el moment de considerar unes altres faltes com faltes que poden fer els infants. Ens referim concretament a les faltes desqualificants. Les faltes desqualificants són aquelles que s'assenyalen davant situacions encara més greus que les que es recullen dins dels supòsits de la falta tècnica. Entre aquestes situacions tenim les agressions físiques, o bé la invasió de pista per part de les persones que estan a la banqueta quan es produeix una baralla a dins de la pista. Només l'entrenador podrà entrar a pista en una baralla, sense ser després desqualificat, sempre i quan entri per separar i posar pau.

També es dona el cas que en la persistència de les protestes i després d'assenyalar falta tècnica a algun jugador, entrenador o acompanyant, si persisteixen en la seva protesta puguin acabar rebent una falta desqualificant. Una falta que posi en perill la integritat física del jugador també pot portar, directament, a assenyalar falta desqualificant. A l'NBA aquest tipus de falta es coneix com falta flagrant, i s'assenyala en l'interès de protegir els jugador del joc violent.

Una concepció que trobem que hi ha de la falta desqualificant en l'àmbit del minibàsquet, i fins i tot

uns anys més enllà, en categories infantil o bé cadet, és aquesta: “Su necesidad resulta aún más aberrante que el de la falta técnica. Afortunadamente, en las categorías de formación es casi inexistente” (Sánchez Romero, s.d: 26). La darrera afirmació de l'autor, encara que s'ajusta a una situació força evident: la falta desqualificant no és una acció freqüent en categories de formació, no pot servir per negar que en ocasions sí que es pot arribar a donar. Tot dependrà, és clar, de si els jugadors tenen una comprensió clara del que és permès i del que no en el minibàsquet, així com de la funció pedagògica que els entrenadors puguin complir exitosament per tal de que, en termes generals i sense gairebé excepcions, els jugadors segueixin prou acuradament el reglament.

De nou trobem destacable que, de manera anàloga a que la falta tècnica s'entenia que era “inimaginable” en minibàsquet (FIBA-CIM, 1969), en el cas de la falta desqualificant la consideració sigui que és fins i tot “més aberrant” la seva senyalització, si ho comparem amb assenyalar falta tècnica. Per dir-ho en els termes inicials que es feia servir en el reglament FIBA-CIM, si bé la falta tècnica és inimaginable en infants, la falta desqualificant serà encara més inimaginable.

Veiem com les faltes tècniques i desqualificants són interpretades com faltes que difícilment es produiran en minibàsquet. I no només això sinó que, a més a més, en cas de produir-se situacions que entren dins de la seva casuística, s'haurà d'advertir als infractors abans de sancionar-los. Tot plegat pot ser que sigui una invitació als àrbitres a que desisteixin d'assenyalar aquests dos tipus de faltes en el minibàsquet. Malgrat això, hem de tenir clar que poden haver tècniques i desqualificants en el minibàsquet. Per molt que hi hagi opinions de diferent tipus que estipulin una certa estranyesa pel fet que es puguin xiular a minibàsquet, el cert és que el reglament no impedeix el seu assenyalament, i que de fet es donen situacions que fan raonable la seva aplicació. Més aviat el que apareix és una recomanació, una consigna per estalviar-se al màxim d'assenyalar-les. Per tant, hem de tenir clar que no es tracta d'un tipus de faltes que no es puguin donar: són un tipus de faltes que encara que podem esperar a que es produeixin de manera més remota que en el bàsquet adult, hem de restar oberts a que es donin. Aquest restar obert està especialment dirigit als àrbitres com garants del reglament, que per tant ha d'estar preparats a assenyalar tècniques i, fins i tot, desqualificants. Però aquest “restar obert” també forma part de la resta d'actors: jugadors, entrenadors, públic.

12.4.8 Evolució del paper de la competició en el minibàsquet

Un dels eixos fonamentals per entendre les modificacions incloses en el minibàsquet sorgeix de l'anàlisi de la visió de la competició que s'ha forjat dins de la comunitat del minibàsquet, i que ha arrelat fortament en els reglaments i també en els textos de tipus tècnic. A nivell de bibliografia relacionada amb el tema de la competició en l'esport infantil i juvenil, i per tant no tan sols en el minibàsquet, ja hem vist algunes referències (Cox, 2011; Torres i Hager, 2008, 2013; Valenciano, 2012). Tal com hem fet en el Capítol I de la tesi, la visió anticompetitiva és un fenomen d'ampli abast que no es limita a l'àmbit específic del minibàsquet, sinó que abraça l'etapa infantil en diferents activitats (criança, escola, esport). Ara és el moment de centrar-nos en les qüestions més punyents relacionades amb el minibàsquet, car ja hem vist amb anterioritat altres aspectes que animaven la visió anticompetitiva en l'etapa de la infància.

Podem remuntar-nos a diferents documents en els quals apareix apuntada aquesta tendència. Llegim al periodista Jaime Velilla, del diari *Unidad*: “[Al minibàsquet] Le sobra, junto al demasiado carácter competitivo, ese deseo de victoria, normal y humano, indudablemente, pero que se sale del espíritu del Minibasket, quizá influenciado por la gente mayor que dirige a los pequeños practicantes, en la mayoría de los casos, según vengo presenciando, mucho más interesada en triunfos que los mismos pequeños” (Velilla, 1968). En aquest text es dona una oposició clara entre elements educatius i elements competitius, donant per fet que la competició no pot esdevenir educativa. De fet, el que es planteja en molts casos és que la competició resulta un element antieducatiu, que atempta contra els valors propis del minibàsquet.

Cal tenir present aquesta idea que confronta un “esport formatiu” a un “esport competitiu”, i que vertebrava bona part dels raonaments filosòfics i pedagògics en el món de l'esport infantil (Valenciano, 2016b). Podem veure una mostra més d'aquest pensament en les declaracions Ricardo Hevia Álvarez, entrenador del Colegio de La Salle de Mieres (finalistes del Campionat d'Espanya): “Considero al Mini-Basket, antes que de competición, formativo, hay que educar a los chavales, enseñarles a jugar antes que a ganar” (Mini-Basket, 1967b). Ara bé, també hi ha reflexions en la línia de no donar l'esquena a la competició, referint l'element de la competició com un que permet als infants emocionar-se:

“es indudable que siempre se ha venido pregonando que la principal misión del mini es educativa, y como tal las competiciones se deberán reducir al mínimo; pero la realidad de las circunstancias hace que se varíe de idea, y hoy en día todos los que practican el mini solicitan más competición, no ya la clásica interna, sino otras de carácter externo; razón estas que ha aconsejado el aumento de torneos, campeonatos, etc. Con ello se conseguirá, a nuestro modo de entender, que los «peques» pongan una mayor atención al deporte, y que no vaya desplazándose prematuramente a otros deportes.” (Mini-Basket, 1967a)

Un lloc comú en el qual s'ha abundat és la idea que la competició no és educativa pels infants. A partir d'aquesta afirmació, s'ha disposat una sèrie de mesures per tal de fer el minibàsquet una experiència educativa pels infants, en la línia del que ja hem comentat amb anterioritat de la “variable extra-esportiva” (Crum, 2005). Com a fórmules de voler reduir el marge propi de la competició, veurem que s'han modificat aspectes que tenen a veure amb qüestions que ja hem assenyalat: manipulació del marcador, obligació que jugui tothom, prohibició de certs elements del joc (defensa zonal, bloqueig directe), etc. Aquest tarannà de la marca educativa que s'imprimeix a l'esport infantil i juvenil no és un cas aïllat en la societat.

Ara bé, en la mesura que el minibàsquet no és un cas únic i aïllat d'aquesta tendència anticompetitiva, hem de dir que esdevé un exemple paradigmàtic al ser el primer miniesport que s'estèn a nivell de diferents països, i que una Federació Internacional –la FIBA– impulsa de manera vehement, amb aquest pretès segell educatiu com una de les seves empremtes més destacades. Podem parlar de que hi ha una persecució oberta contra la competició, i una actitud favorable envers la cooperació. Estem d'acord que “one does not have to look very hard to find education psychologist advocating the replacement of the ethic of competition by one of cooperation and community”⁹⁹ (Boxill, 2003: 107). Això implicarà que a nivell social, educatiu i esportiu, les opinions més freqüents siguin les que posen en dubte la moralitat de la competició en l'etapa infantil. De fet, podem dir que la tesi més clara és que concebre poder plantejar la competició amb infants és quelcom immoral.

Aquesta decisió és un gest inequívoc de que estem donant l'esquena a la tradició atlètica en la qual la victòria era un reflex del que havia estat el desplegament de les habilitats, la bellesa del joc desenvolupat per un atleta individual, o bé per un equip. L'ideal grec d'esport, del qual ja hem parlat abastament, seria un exemple d'allò respecte el que el minibàsquet s'està allunyant. El minibàsquet pren distància d'aquesta tradició atlètica en la qual el virtuosisme tècnic anava estretament lligat al virtuosisme moral i a la bellesa dels cossos, així com també la bellesa de les jugades o expressions del fet esportiu. De tot això –també de la connexió entre pràctica esportiva i religió pròpia de l'esport a la Grècia Clàssica– ara queda més aviat poc rastre entre nosaltres, i pel que sembla la tendència és a anar perdent cada cop més el lligam amb aquesta tradició del virtuosisme.

Vivim en uns temps on, fins i tot, ens hem arribat a creure que qui aconsegueix la victòria no ho ha merescut, i els motius per pensar d'aquesta manera poden ser, entre d'altres, pensar que ha fet servir mitjans il·lícits, que ha trepitjat tothom per assolir les seves fites. La visió segons la qual procés i

⁹⁹ “un no cal que miri amb massa escrupolositat per trobar psicòlegs educacionals promovent el reemplaçament de l'ètica de la competició per una de la cooperació i de la comunitat” (traducció pròpia).

resultat, o producte, anaven lligats, gairebé la podem considerar a dia d'avui una relíquia. I és que en temps pretèrits es complia aquesta idea: “To merely overcome was not enough; one must internally deserve the victory if there was to be a true victory. Process and product, or outcome, were inseparable”¹⁰⁰ (Boxill, 2003: 108). De fet, aquesta posició de no separar fi i mitjans apareixia quan es publica l'any 1916 *Democracia y educación*: “Todo divorcio entre el fin y los medios disminuye la significación de la actividad y tiende a reducirla a una faena de la que nos libraríamos si pudiéramos” (Dewey, 1995: 97). Com hem vist al Capítol 1 de la tesi, hi ha hagut una separació forçosa entre procés i producte.

Aquest fenomen de separació forçosa ha condicionat, en gran mesura, l'evolució pròpia del minibàsquet. Com altres manifestacions de la “nova educació”, el minibàsquet també s'ha postulat de la banda del procés i ha volgut deixar de costat el producte, o resultat. Aquesta tendència s'ha fet palesa en diferents normes de joc del minibàsquet que ja hem vist, com ara la norma d'alineació, la norma de “tancar marcador”, o la norma de posar 0-0 cada nou període. Una de les apel·lacions més freqüents en contra de la competició és que no promou la cooperació. Alguns autors contraposen cooperació i competició (Kohn, 1986; Orlick, 2011). Això no és ni molt menys així, com Boxill (2003) ens ha fet notar. De fet, el seu argument central em sembla impecable, i és el següent: “The fact that someone wins and someone loses does not render the activity non-cooperative or immoral. It cannot be immoral to strive to achieve excellence”¹⁰¹ (Boxill, 2003: 112). Pensem, amb Boxill, que en cap cas perseguir l'excel·lència pot ser una pràctica sospitosa.

En el cas que estiguem –com així sembla– en una societat que desconfia de l'excel·lència, aleshores podem dir que hem perdut el nord. Voler ser excel·lent és un impuls formidable per la persona ja que, en la mesura que volem ser excel·lents, millorem nosaltres mateixos i també el món que ens envolta. La cerca de l'excel·lència és el primer pas pel progrés d'una societat. Per tant, no hi ha cap mena d'aïllament entre un desig individual d'excel·lència i la millora de la societat, doncs la millora social comporta una major excel·lència individual. No obstant, en el cas que estem estudiant de l'anticompetició –o la “tendència” segons Torres i Hager (2008)–, el que es planteja és una malintencionada associació forçosa entre afany d'excel·lència i egoisme, com si l'únic biaix possible en perseguir les pròpies fites fos perjudicar la teva comunitat.

Un esport infantil centrat en arraconar la competició, i també pendent de desplaçar el pes de la victòria per que quedi en un segon pla, esdevé la visió dominant avui (Castejón Oliva, 2008; Bendicho, 2010; Orlick, 2011; González Arévalo i Alastrué Pozo, 2014). Ara bé, cal tenir present que, malgrat aquestes consignes, el resultat de qualsevol activitat és un reflex del que s'ha aconseguit. Hem d'estar preparats per trobar-nos com alguns autors no li donen cap mena d'importància al resultat obtingut: “El resultado no será tan importante. Hemos de ser conscientes de la necesidad de valorar otros aspectos como la cooperación, la superación... Como señala Jesús Viciano centrarse más en el **proceso** que en el producto. El resultado es un componente más del juego, no el único ni el más importante” (Bendicho, 2010: 30, la negreta apareix en l'original).

Aquesta visió que hem presentat amb les paraules de Bendicho suposa un culte indiscriminat a una idea de procés deslligat dels resultats que obtenim. Anteriorment ens hem referit a aquesta posició como la dels “profetes del procés” (Valenciano, 2015c). En relació a aquest assumpte, resulta contradictori centrar-se tan sols en el procés quan, de fet, qualsevol procés dona uns fruits, uns resultats. No hi ha processos que es donin en el buit i sense donar cap mena de resultats. Els aprenentatges, per exemple, són processos. Ara bé, com processos hem de dir que ens permeten aprendre quelcom. No hi ha un aprenentatge pur, sense aprendre quelcom en particular, sense obtenir

¹⁰⁰ “No era merament suficient superar l'altre; un havia de merèixer internament la victòria si aquesta anava a ser una victòria veritable. Procés i producte, o resultat, eren inseparables” (traducció pròpia).

¹⁰¹ “El fet de que algú guanyi i que algú perdi no converteix l'activitat en no cooperativa o en immoral. No pot ser immoral lluitar pot aconseguir la excel·lència” (traducció pròpia).

alguns resultats del procés d'aprenentatge. Dona la sensació que “els profetes del procés” estan negant aquesta evidència.

Aprendre és, parlant de manera col·loquial, aprendre coses. I per tant aprendre també és obtenir resultats. Segons s'obtinguin uns o bé d'altres resultats, podrem considerar el procés d'aprenentatge més o menys reeixit. Els resultats obtinguts, és clar, poden ser més o menys formidables. Però de ben segur que tot procés genera algun producte. Aleshores, podem dir que les conseqüències reflecteixen sempre com ha estat el procés. O podem dir-ho amb unes altres paraules: el resultat o producte indica quin tipus de metodologia hem estat fent servir. Per tant, no podem parlar del procés i el producte com categories separades, sinó que ho hem de fer a partir de la idea d'una vinculació dinàmica.

Podríem dir que procés i resultat, o també podem dir metodologia i producte, tenen una relació dialèctica, ja que es transformen mútuament. Un procés dut a terme seguint una bona metodologia donarà bons resultats. En canvi, un resultat defectuós ens posarà sobre la pista d'un procés que necessitarà de la millora, de revisió metodològica, per aconseguir millors resultats.

Un dels arguments taxatius que es fan servir per prohibir o, si més no, desestimar la competició en la infància és de caire, podem dir, evolutiu-biològic. En alguns casos es menciona la impossibilitat del nen de fer front a segons quines exigències del joc, centrades en la competició. Diu Jocelyn Kerre: “No se puede enseñar a los niños a leer hasta que no están preparados. Y no puedes enseñar a los niños a competir hasta que no están preparados. Los niños no pueden aprender a competir hasta que no aprenden a cooperar” (a Trepal, 1995: 96). Kerre planteja una continuïtat fixa en la qual cooperar va abans de competir. La impossibilitat d'aprendre a competir sembla, segons ho mirem, com inevitable segons en quin moment de la vida estigui la persona. És una imatge en la qual la competició passa a formar a part de la vida a partir de cert moment, però no abans. Primer cooperació, després competició.

No obstant aquest raonament, no podem donar certesa a una afirmació d'aquesta mena, en la qual una analogia amb aprendre a llegir no sembla suficientment encertada. Aquesta idea que la competició no és educativa és una afirmació, tanmateix, massa agosarada. Parteix d'una falsa dicotomia en l'esport entre formació i competició (Valenciano, 2016b). Enfront aquesta idea de que la competició no és educativa, i fins i tot perjudicial pels infants, cal contraposar un punt de vista: la competició forma part del desenvolupament de la persona (Hayek, 1968; Valenciano, 2012). A més a més que no podem deixar-la de costat del fet esportiu, la competició suposa un motor pel desenvolupament personal i social.

La dimensió competitiva com element indestriable de l'esport la trobem en el següent fragment: “Las motivaciones primarias del deporte son el juego y la competición: es decir, el deporte sólo es deporte en la medida en que se divierte y prevé la competición, aunque sólo sea consigo mismo y con las experiencias anteriores” (Antonelli i Salvini, 1978:13). Veiem com nítidament la competició és un dels motors principals de l'activitat esportiva. Aquesta realitat s'ha volgut tergiversar aquests darrers temps, com ens ho han fet notar autors com ara Torres i Hager (2008). La idiosincràsia pròpia de l'esport, doncs, és la competició, i negar-ho forma part d'un discurs en el qual no es pren la mida de l'esport.

En un fil de continuïtat amb la denúncia de la competició infantil, certes concepcions d'esport infantil i juvenil s'allunyen de la competició formulant la possibilitat d'engagar propostes d'esport sense competició, o bé amb una competició molt rebaixada, aigualida. Aquesta pretensió d'aprimar la competició al màxim en l'esport infantil xoca de front amb la realitat de que la competició forma part de la vida, de la manera de com estem en el món:

“La competición es una necesidad innata del ser humano, por lo que negar la competición, es en esencia ocultar una de sus motivaciones. No se debe prohibir la competición en iniciación bajo el

pretexto del estrés que genera. Sólo hay que utilizarla de forma educativa.

La competición no se suele concebir como un ámbito educativo (Cárdenas, 2006). No obstante, la forma en que el niño practique en competición está determinada por lo que los adultos pretendan, ya que la competición constituye un contexto neutro (Cruz et al., 1996; Lapresa, Arana & Garzón, 2006). Y puesto que el juego real es, por excelencia, la mayor fuente de aprendizaje significativo y global, resulta necesario que los niños practiquen en competición.” (Arias-Estero et al., 2009: 18)

Resulta cabdal, tot i que no podem negar l'existència de la competició en la vida i també, és clar, en l'esport, reconèixer que tenim a les nostres mans la possibilitat de regular la manera com es desenvolupa la competició en l'esport infantil i juvenil. Mentre que la posició contrària a la competició situa la qüestió en un tot o res, plantejant la qüestió a partir dels posicionaments d'estar a favor o bé en contra d'ella, considerem que hi ha diferents rangs d'aplicació de la competició. Per si mateixa, la idea de competir té una arrel grega, en la qual apareix *cum-petere*, que vol dir “buscar amb”.

Paga la pena recordar que una de les crítiques més recurrents a la competició –que no promou la cooperació en l'activitat esportiva– queda ràpidament descartada en el moment mateix que entenem que quan competim, i sobretot en els esports d'equips, una sèrie de jugadors es proposen “buscar amb” els seus companys d'equip la victòria en el partit. Tanmateix, i refrescat aquest aclariment etimològic, podem dir que la noció de competició està molt condicionada per la visió pròpia del capitalisme i el model de la teoria econòmica del lliure mercat. Això ha comportat que la noció de competició hagi tingut mala premsa per persones de sensibilitats polítiques ben diferents.

Trobem crítiques a l'esport des de posicions d'esquerreres properes al marxisme (Partisans, 1978; Brohm, 1978; Rigauer, 1981; Brohm i Perelman, 2005). Tenim com a testimoni d'aquest rebuig de la competició des de les esquerreres les reflexions de Brohm, que publica conjuntament amb el col·lectiu Partisans:

“El deporte no hace más que *trasponer* a nivel de la actividad no directamente productiva (y esto es lo que lo diferencia del trabajo), del ocio y del tiempo libre, la competencia social, pero bajo una forma *lúdica alienada*. La competencia deportiva no es *anárquica, ciega y brutal* como la competencia económica; es racionalizada, o sea moralmente aceptable, *canalizada*. Después de todo, siempre es posible detener la competición deportiva, al contrario de la competición económica, que es vital.” (Brohm, 1978: 21)

Jean-Marie Brohm –com també d'altres autors– troben uns trets sospitosos en l'esport, i els denuncia sense cap mena d'embut. Aquests trets s'associen bàsicament a la competició d'arrel capitalista, que esdevé el més gran mal contra el qual s'ha de lluitar des de les posicions políticament compromeses de l'esquerra. Es tracta d'un discurs que traspasa el fet esportiu i que arriba a tots els racons de la vida social, política, econòmica. Es tracta d'una impugnació general al sistema capitalista, sobre el qual s'ha fonamentat la democràcia del segle XX i del segle XXI. Podem dir que en l'esport s'ha regulat la tensió que pot arribar a generar la competició, i això és una bona notícia, sobretot si recordem els supòsits de la cibernetica que apunten a l'auto-organització dels sistemes. S'entén que un nivell excessiu de tensió provocada per la competició serà contraproduent pels infants, la qual cosa és raonable afirmar-ho no ja només dels infants, sinó per persones de totes les edats.

Com ja hem pogut comprovar en d'altres cites de la tesi, existeix una especial atenció amb l'assumpte de la competició en el temps d'infància:

“En la actualidad la competición en la iniciación se concibe como un marco de práctica que conduce a la involución de los niños, fruto de: a) experimentar un escaso tiempo de práctica, b) de que la práctica no esté adaptada al nivel de los practicantes, c) del estrés competitivo que perciben, d) de la mayor importancia que se le otorga a la victoria y e) de la falta de diversión y

de motivación suscitadas, que conllevan a tener escasas posibilidades de mejora. Por lo que algunos autores argumentan que el deporte de competición en las primeras edades, como es el caso del minibasket, no responde a los intereses de los individuos (Boixadós & Cruz, 2000; Cárdenas et al. 2001; Cruz, 1997; Giménez & Sáenz-López, 2000).

Por el contrario, para mejorar el jugador necesita: a) estar motivado, b) disponer de abundante tiempo de práctica, c) que la práctica sea variada (Hynes, 2002), d) obtener éxito y e) someterse a estímulos y ejecutar respuestas (Baker, Côté & Abernethy, 2003b; Del Villar, Iglesias, Moreno, Fuentes & Cervelló, 2004), siempre que el contexto de práctica responda a un nivel apropiado de dificultad (Lee, 1996), quitando importancia a la victoria para no convertir dicha práctica en una situación estresante.

Partiendo de estas premisas y a diferencia de lo que se decía sobre el deporte adulto, en edades de iniciación, con una intención más educativa, las reglas se modifican para (Prusak & Darst, 2000): a) aumentar el tiempo de práctica, b) aumentar la participación, c) facilitar el trabajo adecuado de las capacidades y d) para aumentar el disfrute con lo que se hace.” (Arias-Estero *et al.*, 2009: 26)

En resum, podem dir que l'horitzó de guanyar ha estat posat en un lloc secundari en l'esport infantil. Ara bé, sempre estem a temps de prendre una visió de la competició i del valor de la victòria que sigui més “processual”, i no exclusivament “resultadista”: “Estas imposiciones [adultas] no deben llevar a confundir los resultados de la competición con los formativos, ya que a estas edades ganar no es lo principal. Ganar es una consecuencia del progreso de los jugadores” (Arias-Estero *et al.*, 2009: 18). Per tant, no hem de caure en el parany de demonitzar la competició. No obstant, aquest és bàsicament el problema al que –al nostre entendre– hem de fer front en l'àmbit de la pedagogia esportiva (Valenciano, 2012).

El procés pren en ocasions aquella preeminència que ja vàrem anunciar que havia agafat amb la “nova educació”. En el cas particular de l'esport, i més concretament el minibàsquet, el procés ha esdevingut protagonista del discurs educatiu mentre que la competició ha quedat –mai millor dit– fora de joc. Tenir una visió més “processual” de la competició i del valor de la victòria no vol dir caure en el parany d'esdevenir un més del que formen les files dels “profetes del procés” (Valenciano, 2015c). Si de cas es tracta de prendre una postura en la que entenem, i no amaguem, la relació dialèctica entre procés i resultat.

Al costat d'aquesta idea, convé recordar les paraules de Robert Simon: “Rather than debate how much competition is enough, a question about which reasonable people can be expected to disagree, it will be more useful to clarify the different values at stake in children’s sport so that coaches, parents and children can make more informed decisions on their own”¹⁰² (1985: 87). Aquest és un punt important doncs ens trobem, tot sovint, davant la fantasia que si ens decantem per afavorir i potenciar la competició en l'esport infantil, ja no podem fer cap altra tria més. O triem competició, o triem alguna altra prioritat. Aquest plantejament binari és fals i absurd, doncs de la mateixa manera que es pot potenciar la competició, es pot potenciar la formació i tants altres aspectes de l'esport. L'elecció obligada entre educar o competir forma part de la mentida que només podem escollir un element, un i prou. I el que cal és reconèixer que, a més a més de la competició, simultàniament podem fer costat a d'altres valors o principis que considerem valuosos per l'esport.

Cal tenir present, aleshores, diferents valors o principis que podem recolzar en la pràctica esportiva, i conviure al costat de la competició. Un cop tinguem clar això, hem de constatar, però, un fet important: guanyar sempre és una conseqüència de tot allò que hem fet i, per tant, no ens podem creuar de braços davant la situació en la qual es privilegia el procés per damunt del resultat, doncs

¹⁰² “Enlloc de debatre quina quantitat de competició és suficient, una qüestió sobre la qual gent raonable pot ser que no estiguin d'acord, seria més útil clarificar els diferents valors en joc en l'esport infantil. Així els entrenadors, els pares i els nens podran prendre decisions més informades pel seu propi compte” (traducció pròpia).

s'està fent una descripció esbiaixada, fins i tot falsejada. El funcionament corrent de la vida i les seves lleis bàsiques contempla processos i productes fruit d'aquells processos. Qualsevol resultat reflecteix un procés o metodologia que s'ha engegat, i per tant hem de tenir clar que la victòria indicarà, a grans trets, que hem fet bé les coses en el camí.

Hem comentat que, en l'evolució del minibàsquet a Catalunya, Vicente Zanon va quedar aviat fora del moviment d'apòstols del minibàsquet que van conformar l'equip de redactors de la revista *Rebote*, la Federació Catalana de Bàsquet i, de seguida també, la Federación Española de Baloncesto. De seguida que a la revista *Rebote* van decidir el canvi de nom, de “biddy-basket” pel de “mini-basket”, Zanon va decidir quedar al marge de tots els moviments que van venir a continuació que el minibàsquet comencés a donar els seus primers passos. La competició paga els plats trencats de situacions de diferent índole. Podem parlar de situacions de caire social, com ara la qüestió del model social i el paper de l'Estat en la provisió de recursos als ciutadans. També podem parlar d'aquest enfrontament aferrissat entre una concepció educativa, i una altra concepció competitiva, com versions antagoniques quan, de fet, pel que hauríem de vetllar és per reconèixer els elements tant competitius com educatius de l'esport. No entenem que sigui dos visions contraposades. L'esport formatiu i l'esport competitiu no són realitat separades (Valenciano, 2016b).

No considerem cap mena d'inconvenient, en termes pràctics ni filosòfics, assumir que en l'esport no pot guanyar tothom. Per la naturalesa pròpia de l'activitat esportiva, en la competició apareixeran guanyadors i perdedors en funció del rendiment del seu treball a pista. Aleshores no cal posar-se les mans al cap i atacar sistemàticament tot allò que tingui a veure amb la competició. “El problema no es competir. El problema es cómo entendemos, transmitimos y vivimos la competición. Nosotros estamos a favor de la competición y a favor de intentar ganar siempre dando todo lo que podemos pero, indudablemente, los dos equipos lo van a intentar y uno de los dos (a no ser que el reglamento permita el empate) no lo conseguirá” (Álvarez Medina, 2011: 80). Aquest darrer autor aporta una visió equilibrada sobre l'assumpte. També havia raonat amb seny sobre la competició Joan Arumí (2007), a qui ja hem citat amb anterioritat.

Enfront tota la legió d'autors que critiquen i posen en entredit la salubritat de la competició en l'esport infantil, Álvarez Medina ens ajuda a posar una mica de seny en tot plegat. Veiem com des d'aquest punt de vista, com abans amb els comentaris pertinents d'altres autors (Boxill, 2003; Arumí, 2007; Torres i Hager, 2008, 2013; Valenciano, 2012), es permet abordar la qüestió de la competició infantil sense desqualificar-la, gairebé podríem dir, amb una argument *ad hominem*. Encara que pel cas, pel fet de no parlar d'una persona, no podem fer servir aquest argument amb sentit estricte. Quan descrivim el contorn de tan negativisme sobre la competició i la persecució de l'afany de victòria, deslligant-ho completament del virtuosisme, pensem que hem de afirmar que així també es persegueix l'excel·lència. Davant aquesta situació, considerem que cal que ens posem d'acord per respondre-hi.

Per començar, caldria llençar una proposta en positiu de la competició: “debe promoverse una visión positiva y educativa de la victoria y de la derrota deportivas; pero, si no queremos que los escolares acaben marchándose a otro sitio a practicarlo, no reinventemos el deporte tratando de suprimir la esencia de la competición” (García Aranda, 1995: 422). L'advertència de García Aranda, malauradament, no ha estat escoltada suficientment aquests darrers temps. Ens trobem amb una continua modificació de l'esport, en la qual preval una visió de tipus bucòlic. Es planteja la idea d'un esport infantil aïllat del món, una visió neoromàntica, sense tocar –molts cops– de peus a terra. És un i un altre cop el mateix: visitar de nou la pedagogia de l'hivernacle.

Es pretén que, aquest context aïllat plantejat, resulti la porta d'entrada al món exterior. Com es pot al mateix temps plantejar un escenari “educatiu” aïllat i voler que això sigui porta d'entrada al món adult? Aquesta és una de les complicacions més importants, sinó la que més, que la concepció anti-competitiva de l'esport infantil arrossega arreu on es planteja.

Un últim apunt per enllestir aquest apartat. Quan parlem de quines alternatives es planteja per l'esport infantil sense o amb molt poca competició, sabem que hi ha propostes de diferent tipus, com ara les que ens arriben amb Orlick (1978, 2002, 2011), Ferro i Piñeiro (2003), o Bendicho (2010). No obstant, podem conèixer què és el que convindria promocionar en l'esport infantil?. Alguns autors es decanten per una lectura diferent de la competició: “Más que competir, los alumnos en edad escolar deberían aprender a competir” (Trepal, 1995: 106). Aquesta sentència apunta l'opinió de que la competició en la infància és un aprenentatge. Ara bé, això ens genera la pregunta: i com aprenem a competir?

Se'ns acut la resposta una mica òbvia, encara que no per això deixarem de formular-la: *s'aprèn a competir competint*. Aquesta formulació ens porta a demanar-nos una altra qüestió: *quina diferència existeix entre competir i aprendre a competir?* Encara que García Aranda ho plantejés en aquests termes, resulta ardu aclarir-ho, doncs són aspectes entrelligats. I és que podem dir el mateix de cuinar o llegir. A cuinar s'aprèn cuinant; o bé: a llegir s'aprèn llegint. Les manifestacions al voltant dels drets dels infants es faran reiterades en l'últim terç de segle XX, i donaran els seus fruits en matèria de propostes anti-competitives. Ara bé, que aquesta sigui la tònica, la tendència establerta a nivell social i també a nivell esportiu, no implica gens ni mica que li hàgim de reconèixer l'encert. Podem dir que aprendre a competir és, doncs, competir acompanyat d'un entrenador qualificat professional i èticament conscient de la seva posició al món.

El que estem plantejant obertament en aquesta tesi és que triar el camí de treure la competició de l'esport infantil no és una mesura edificant ni saludable, en la mesura que buidar l'esport de competició és esbudellar-lo i prendre-li un element clau. Per conrear l'esport de manera virtuosa, necessitem de la competició. Entenem que prescindir de la competició en l'esport infantil és escapar una part fonamental de la maduració de la persona, un recurs molt valuós per fer-nos càrrec de les condicions de “la dura vida enemiga” (Freud).

Un cop vistos tots aquests arguments, considerem que cal recuperar la competició per les activitats d'esport infantil. I és que la competició ha perdut molta força, molta empenta en les darreres dècades. Al nostre entendre, cal tornar-la a valorar, a reconèixer què es pot fer competint. Durant molts anys les opinions envers la competició han estat bàsicament negatives, assenyalant en tot moment que es tractava sempre de qüestions molt delicades, i fins i tot era gairebé tabú parlar-ne. L'alarmisme ha rodejat el tema de la competició en el minibàsquet, com també la menció sempre controvertida del *fair-play*.

Que el desenvolupament de la competició o bé el desplegament d'una activitat seguint el *fair-play* esdevinguin qüestions no sempre reeixides no implica, al nostre entendre, el desplegament de segons quines mesures, com ara hem fet notar del Juga Verd Play (Valenciano, 2016c). De fet, la dificultat pròpia de qualsevol tasca educativa no ens ha de fer desestimar que podem guiar l'aprenentatge envers determinades situacions que ens interessin, sense necessitat de reformes normatives massives, arrasant amb tot el que hi havia abans. Quan es decideix cremar tot el que hi havia darrera, s'actua com aquells exèrcits que per aniquilar als enemics, cremaven els camps al seu pas mentre es retiraven, no deixant cap bri de vida per que pogués gaudir-lo l'enemic. En esport, i també en educació, de vegades sembla que només es treballi amb el programari de cremar el territori. I no podem oblidar mai que el que tenim en el sistema esportiu avui, és fruit de tot el que es va fer ahir i abans d'ahir. Del que fem avui, no sabrem els resultats fins demà o demà passat.

Tot i reconèixer la indeterminació de qualsevol proposta de caire educatiu, és a dir, que podem obtenir diferents resultats a partir de determinades propostes, això no ens ha de fer perdre de vista que l'obertura del fet educatiu resulta un aspecte innegable. La determinació del que podem obtenir és incerta, però el que no podem negar de cap de les maneres és que el que hem obtingut fins a dia d'avui és fruit del treball i propostes del passat. Pensem que, en termes pedagògics, no podem arrasar amb

tanta impunitat tot el que s'ha vingut fent abans. Podem dir que davant la indeterminació, davant l'absència d'una única via de solució possible per una determinada situació, qualsevol proposta pot donar pas a una nova situació, les condicions de les quals poden estar en comunió amb els aspectes desitjables, amb allò que perseguim. I tot passa per reconèixer com de vegades parlem de competició, quan veritablement no ho és:

“Los defensores de la tendencia están confundiendo a los niños diciéndoles que están involucrados en la competencia cuando claramente no lo están. Esto implica ya sea confusión conceptual o indiferencia por la verdad, pareciendo que ambas contradicen la obligación de los adultos de ayudar a los niños a convertirse en personas reflexivas y educadas.” (Torres i Hager, 2008: 185)

Aquesta constatació és lapidària: en la mesura que consentim que aquest és el tarannà que se li està donant a l'esport infantil arreu, haurem de plantejar obertament la necessitat de revisió del tema. Considerem que la croada que tenim per davant, ja siguem educadors, entrenadors, pares i mares d'esportistes, àrbitres, dirigents, etc., és una que té a veure amb el fet bàsic, fonamental: no mentir als infants. La tendència anti-competitiva està referida a una sèrie d'elements els quals neguen la realitat pròpia de l'esport, que és eminentment competitiva, i que és quelcom constatable. Podem, és clar, estar més o menys d'acord –també podem dir: *a gust*– amb la persistència dels trets competitius en l'esport infantil, i bé sigui una o bé l'altra la nostra opció ideològica, la persistència no desapareixerà. En aquest sentit, la següent reflexió no pot resultar més aclaridora:

“De hecho, si los niños han de liberarse de la ignorancia y progresivamente hacerse cargo de sus vidas, la información transmitida así como los métodos que les fueron enseñados durante la infancia para que entiendan esa información y el mundo en el cual viven, deberían ser precisos y confiables. [...] ¿Cómo pueden independizarse los niños en el mundo de los deportes si se los mystifica acerca de la naturaleza del deporte competitivo y su propósito central?” (Torres i Hager, 2008: 186)

Torres i Hager toquen al moll de l'os de l'assumpte. Parlar d'esport als infants buidant les pràctiques i els reglaments dels elements competitius és, ras i curt, oferir-los una versió d'esport que no arriba als estàndards mínims per considerar-lo, pròpiament, esport. En actuar d'aquesta manera “misticadora”, com l'anomenen Torres i Hager, s'està mentint als infants. Si tinguéssim present la importància de ser clars amb els infants, és a dir, la importància de no explicar-los sopars de duro, potser l'alarma sobre el que pugui estar passant avui en l'esport infantil hauria cridat més l'atenció dels adults. De moment, i malgrat els senyals clars als quals ens hem referit, l'hegemonia social del model esportiu infantil amb predominança anti-competitiva és un fet inequívoc. Pensem que aquesta revisió cal fer-la tant a nivell dels quadres tècnics i polítics a les administracions, com també en el sector privat (empresarial i associatiu), que són a grans trets els principals sectors que movilitzen l'esport infantil a Catalunya. I, és clar, també a nivell d'Educació Física a Primària, Secundària, així com amb els cicles formatius d'esport i el grau universitari del ram.

12.4.9 Relació entre la normativa de joc i la filosofia educativa del minibàsquet (I). Anàlisi dels seus tòpics més rellevants

En aquest apartat presentarem les relacions que identifiquem entre la normativa de joc del minibàsquet i la filosofia educativa que condiona, i al mateix temps expressa, el propi reglament. Paga la pena dir que entenem que hi ha una relació de mútua influència entre reglament i filosofia educativa, tal com ja hem apuntat. Per una banda, podem dir que la filosofia educativa es filtra en el reglament. Per una altra banda, el reglament apunta a una sèrie d'horitzons els quals acaben retroalimentant la pràctica pedagògica dels entrenadors, i també d'altres adults involucrats en l'esport infantil.

La metodologia d'entrenament concreta la filosofia educativa i esportiva. En el reglament també

trobem el rastre de la filosofia i la pedagogia esportives. En aquest sentit, tenim ben clar que la filosofia educativa entapissa els reglaments, i que per esbrinar tots els detalls que ens importa conèixer, resulta d'especial interès analitzar aquells apartats dels reglaments que apareixen com “Idearis” o bé “Preàmbuls” dels reglaments. Són una part d'aquests textos que apareixen tot just abans del cos normatiu pròpiament dit, encara que no només aquests fragments dels textos reglamentaris podem vincular-los amb la filosofia educativa en l'esport infantil, ja que molts dels seus articles estan també “tocats” d'aspectes pedagògics.

En els idearis dels reglaments trobem una alta concentració de termes i justificacions de caire pedagògic, les quals serveixen de trampolí per la introducció d'una sèrie de normatives dins dels reglaments que tenen una clara connotació educativa, com ara la norma d'alineació o bé la norma de “tancar marcador”, per mencionar-ne dues de les més clares. En el minibàsquet ja hem vist quin és el to general que l'ha marcat des de la seva creació: unes consideracions de tipus universalista i fraternal; un rebuig creixent envers la competició; la relativa tolerància envers l'incompliment de les normes de joc; l'obligatorietat de que tots els jugadors juguin en els partits. A partir d'aquestes nocions que ja hem esmentat, entrarem més en detall a tractar diferents aspectes que pensem conformen “l'esperit i la filosofia del minibàsquet”, i que es deixa veure en els reglaments, com també en diferents textos de caire tècnic i pedagògic.

12.4.9.1 Igualitarisme

El igualitarisme és una idea que arrela en la major part de les concepcions democràtiques modernes. Enfront societats com la grega clàssica, on la democràcia convivia amb el fenomen de l'esclavatge o una discriminació social i política de les dones, les societats que vindran després de la Revolució Francesa, de la Revolució Industrial i de la Independència dels EUA respecte a Gran Bretanya, tindran cada cop més trets propis del igualitarisme. Aquests aspectes del igualitarisme es veuran encara més accentuats amb el socialisme i el comunisme, i després també amb les formules pròpies de la socialdemocràcia. Prenem aquesta definició sobre l'igualitarisme:

“El igualitarismo se caracteriza por predicar la igualdad de resultados en la distribución de recursos sociales. John Rawls, Bruce Ackerman, Ronald Dworkin y Jürgen Habermas, más allá de los rasgos particulares de cada una de sus teorías, condenan las diferencias de ingreso, educación, prestigio, etc., tan prevalentes en las democracias de Occidente. Su utopía central es la abolición de clases sociales, económicas y políticas. Su principal convicción es que la sociedad no debe ser vista como un espacio de lucha y competencia, sino como una asociación para beneficios recíprocos.” (Rosenkrantz, 1990: 193)

Aquesta definició de Rosenkrantz obre el camí a que puguem fer una sèrie de consideracions sobre el rerefons igualitari que apareix en el minibàsquet. Veurem com en un seguit de normes de joc i qüestions de tipus tècnic, es visualitza aquesta preferència envers el igualitarisme. Al costat d'aquesta definició que acabo de presentar, penso que és oportú aportar un altre element, que funcionaria en aquest cas a mode d'advertència. Segons la filòsofa Amelia Valcárcel,

“Bloom es contundente: el igualitarismo, introducido en la tradición cultural de Occidente por los filósofos, ellos mismos igualitaristas, amenaza todo producto superior. Amparándose en Tocqueville a quien llama «la última flor delicada de aquella brillante aristocracia del *ancien régime*», afirma que la igualdad puede destruir la justicia y que desde luego destruye la cultura. Y además, el universalismo ético –que es otra presentación del igualitarismo, como Bloom interpreta a Rawls– incluye la falta de respeto de cualquier ser humano hacia sí mismo y hacia otro a fin de que pueda aparecer la noción de interés común.” (1994: 12)

Després d'això, la filòsofa afegeix: “Lo cierto es que, idea o principio, la igualdad es paralizante, es demasiado amplia, no tiene parámetros. Por eso los más aseados, además de intentar compatibilizarla con la libertad, le buscan matices. Y así aparecen la imparcialidad, la equidad. Por paralizante que sea

no va a ser desactivada. Lleva sorprendiendo doscientos años y aún es joven” (1994: 15). Un dels casos més clars d'igualitarisme en el minibàsquet seria, sense cap mena de dubte, la norma d'alineació en el cas italià, on les regulacions condueixen a que la distribució de temps de joc sigui de total paritat entre els jugadors d'un mateix equip (FIP, 2013). Un fet que ho evidencia és que, en el cas de celebrar-se una segona pròrroga, hauran de jugar aquells jugadors que no hagin disputat la primer pròrroga, un exemple de com de seriosament es prenen la idea d'igualitarisme en el minibàsquet italià.

Al costat d'aquesta notòria mesura de tipus igualitari, tenim també d'altres que van en una mateixa línia, animades per la mateixa idea. Tenim el cas, per exemple, de les consideracions al voltant de la lluita o salt entre dos després de que una pilota hagi quedat retinguda entre més de dos jugadors (per exemple, dos d'un equip i un d'un altre equip). La solució que es proposa a l'àrbitre va en aquesta línia igualitari, i la remarquem amb lletra cursiva:

“Art. 36 – Retenció de pilota

Té lloc la retenció de pilota quan dos o més adversaris tenen una o ambdues mans fermament sobre la pilota.

Quan s'ha assenyalat retenció de pilota, el joc es reprendrà al cercle més proper amb un salt entre dos entre els jugadors implicats. En cas d'haver-hi més de dos jugadors implicats, *el salt serà efectuat per dos jugadors d'altura similar.*” (FCBQ, 1991: 24)

Aquesta és una consideració per poder prendre una decisió l'àrbitre. Funciona per resoldre situacions de retenció de pilota, i ho fa seguint la línia marcada per el igualitarisme. Ara bé, trobem altres exemples a banda d'algunes versions de la norma d'alineació, com especialment la italiana, o bé aquesta solució per la pilota retinguda. Ens referim concretament a la recomanació que el legislador fa arribar als entrenadors un cop s'ha aplicat la norma de “tancar marcador”, bé sigui en el reglament de minibàsquet de 2001, o en el Passarel·la d'aquella mateixa època, o bé també el posterior.

La idea que es fa arribar als entrenadors des d'aquesta part del text que és el ideari i que està dins/fora del reglament (“dins” ja que es publica en el mateix document; “fora” ja que resta fora del cos normatiu, i té una funció anàloga al preàmbul d'una llei), és la següent: “Pensar que quan hi hagi una diferència de més de 50 punts, el marcador es para i el partit continua, en aquestes situacions és bo que l'entrenador es plantegi fer jugar aquells jugadors que habitualment juguen menys” (FCBQ, 2005: 6). Així doncs, el reglament de minibàsquet predisposa als entrenadors no només cap a una visió igualitària a través del compliment fil per randa de la norma d'alineació, sinó que pel que fa a les seves decisions un cop s'ha aplicat la norma de “tancar marcador”, cal fer una revisió de l'alineació.

La proposta és clara, inequívoca: un cop el partit ha estat guanyat per l'haver assolit els 50 punts de diferència, convé que els que juguen més minuts habitualment no juguin gaire més (o res més, si ja han jugat el mínim obligatori), i que els que juguen menys minuts habitualment juguin tot el temps que puguin. El que el reglament apunta sense embuts és que l'entrenador de l'equip guanyador cal que revisi l'alineació que tenia prevista (se suposa que era una alineació per guanyar), podríem dir que sota la llum de que el partit ja ha quedat resolt. Aleshores s'apunta la idea que “convindria” fer jugar als que han jugat menys (i canviar aquella alineació “per guanyar el partit” per una alineació dirigida a que “jugui tothom el màxim de temps (possible)”). Per tant, veiem que el reglament de minibàsquet és igualitari per gairebé tots els costats.

Un altre exemple vindria de la mà d'aquesta frase: “És per aquesta raó que junts [jugadors, entrenadors i àrbitres] s'han d'impregnar de l'esperit i de la filosofia del minibàsquet, on tots tenen cabuda” (FCBQ, 2011a: 4). Apareix un enfocament en el qual es posa de manifest la idea de situar al mateix nivell figures de rang, d'autoritat diferent. Aquesta idea de “junts” i enfocats cap a “l'esperit i de la filosofia del minibàsquet”, dóna també senyals de com és d'important en el minibàsquet que les diferències quedin reduïdes a la més mínima expressió. Tant important com reduir les diferències al màxim tenim el fet de posar l'accent en la possibilitat de rebre –ara se'n diu “integrar”– persones de

diferents procedències, amb diferents perfils, fins i tot ocupant diferents rols, com és el cas d'àrbitres, entrenadors i jugador.

Al costat d'aquests exemples que hem pogut veure en diferents reglaments de minibàsquet, no tan sols a Catalunya sinó també a Itàlia i a altres indrets d'Espanya i del món, trobo adient comentar una sèrie de reflexions des de l'àmbit pedagògic que precisament reforcen aquests punts de vista que hem detectat en diferents fragments reglamentaris. Hi ha una sèrie de consideracions sobre l'entrenament a nivell pedagògic que encaixen amb el que hem anat esbrinant del minibàsquet a través dels reglaments. Reglament i metodologia d'entrenament estan en diàleg, i no arribem a comprendre bé ni un àmbit ni l'altre sense tenir en compte què passa amb l'altre aspecte.

És notori que en el reglament de minibàsquet havíem tastat un igualitarisme clar i meridià. El igualitarisme del minibàsquet estava fixat en la igualtat entre infants pel que fa al temps de joc, i també en relació a d'altres variables. Ara bé, aquest igualitarisme pot esdevenir un eix bàsic de la vinculació entre rols diferents també, com és el cas de la relació mestre-alumne, un discurs pedagògic que conforma el rol d'entrenador. En primer terme, hem de fer notar que a l'àmbit educatiu escolar és on queda palesa, de manera més clara, aquesta tendència igualitari: “Como bien advirtió Ricardo Baquero, esta visión ingenuamente «igualitarista» de la relación adulto-niño/adolescente se observa sobre todo en los análisis respecto de la educación escolar y el rol de los maestros” (Narodowski, 2016: 71).

Els mestres, situats cada cop més en un pla d'igualtat amb els alumnes, ocupen un lloc en el qual es fa notar el igualitarisme. Es tracta d'una perspectiva sobre la qual ja hem reflexionat en el Capítol 1 de la tesi, quan fèiem referència als elements propis de la pedagogia escolar del segle XX, amb menció a autors com Snyders (1972). Tot plegat, una mostra notòria de que el món de les relacions entre adults i infants han canviat les darreres dècades. Vist això, anem ara a veure com a nivell metodològic en l'àmbit de l'entrenament esportiu, i en l'Educació Física, també arrelen aquestes concepcions igualitàries. En aquest cas, un professor d'Educació Física ens dona la seva visió del que seria la participació dels infants en l'esport:

“Tradicionalmente los alumnos más dotados físicamente y con un mayor nivel de competencia motriz acaparan la gran mayoría de tiempo la práctica y gran parte de las acciones motrices durante el desarrollo de este tipo de juegos. Habitualmente los participantes menos hábiles entran poco o nada en acción, precisamente aquellos que más lo necesitan, aquellos cuyas carencias exigen una mayor participación o implicación motriz. Esta situación provoca una serie de consecuencias negativas, no solo de tipo motor, obvias al reducirse la cantidad y calidad de intervenciones de algunos participantes en el juego, sino también de tipo afectivo y social, en el sentido que determinados alumnos se sienten rechazados, frustrados, se aburren, se desmotivan y pierden interés por el juego y por la actividad física en general. Se produce una descohesión grupal, una jerarquización entre los buenos y los malos con unos visos de permanencia.” (Bendicho, 2010: 43)

Bendicho apunta l'existència d'una distribució no equitativa del temps de joc entre els jugadors més hàbils i els que ho són menys. D'altres fragments del seu treball podem entendre que aquesta situació no li agrada, i pensa que s'ha de canviar. Ara bé, podem dir que ell fa una sèrie d'afirmacions sense tenir en compte, per exemple, que els jugadors menys habilidosos poden esdevenir més habilidosos fora del marc dels entrenaments d'equip o les classes d'Educació Física. Era aquella reflexió que ja havíem fet, en el seu moment, sobre la figura dels “bench-warmers”. Els menys habilidosos en Educació Física o els “bench-warmers” en un equip de bàsquet poden deixar de ser-ho.

Sovint es planteja la millora dels jugadors tan sols en clau del temps d'entrenament que disposa l'equip, com si allò fos l'únic aspecte determinant i no hi hagués la possibilitat de dedicar hores fora dels entrenaments. En aquest sentit, estem d'acord amb la idea de que: “La práctica fuera de las horas de

entrenamiento es necesaria para alcanzar la excelencia deportiva al finalizar la etapa de formación” (Álvarez Medina, 2011: 104). No obstant, el fet avui en dia és que els joves jugadors practiquen més aviat poc fora de les seves hores d'entrenament, el que suposa inevitablement que la seva millora sigui reduïda.

Aquest aspecte, que pot sembla tan senzill i evident, es sistemàticament deixat fora dels plantejaments propis de la millora dels jugadors. Ens trobem en una època en que els jugadors pràcticament no entrenen els seus recursos de joc fora de les hores d'entrenament, circumstància que constata la dedicació clarament insuficient per arribar a dominar l'esport a un nivell de gran virtuosisme. Això, si ho posem del cantó de l'esperit igualitari, ens pot fer adonar-nos que no podem “carregar” exclusivament en el temps de l'entrenament la possibilitat que els que en saben menys arribin a saber-ne més. Serà magnífic que els jugadors tinguin interès en millorar, i que li dediquin temps fora de l'entrenament. Si aquestes dues condicions no es donen, els debats sobre igualitarisme en la distribució del temps de joc són del tot erms. Al nostre entendre, per molt que se'ls doni temps de joc als infants menys habilidosos en els partits per que practiquin les seves “habilitats poc hàbils”, ells han de tenir la decisió de millorar i de voler jugar més.

De fet, hem de tenir clara una consideració: en termes de la tasca a realitzar (que és jugar al minibàsquet), allò important no és jugar minuts, sinó aprendre. El propòsit de jugar al minibàsquet és aprendre a jugar a minibàsquet, a banda d'altres objectius complementaris a aquest, com ara millorar la salut cardiovascular, fer amics, ocupar el temps de lleure. Per tant, no ens hem de capficar, com adults, en que els infants juguin determinat nombre de minuts. En tot cas ens podríem arribar a capficar en trobar la millor manera que els infants aprenguin a jugar a minibàsquet. Aprendre és una prioritat adulta (si ho mirem des del punt de vista saludable). Quan ens adonem d'això, la norma d'alineació perd sentit, ja que jugar determinat nombres de minuts no implica necessàriament aprendre a jugar a bàsquet, ni tampoc divertir-se.

Aprendre és una actitud personal envers l'activitat que es duu a terme. L'activitat de l'entrenament és un part important per la millora, i no obstant la millora en l'aprenentatge es dona també en el temps més enllà de l'entrenament i els partits oficials. De vegades podem sentir l'argument que el jugador ha de jugar els partits per aprendre a jugar. Aquesta idea té diferents lectures. La primera és que els jugadors inexperts han de jugar els partits oficials, encara que no tinguin les habilitats mínimes necessàries per poder tenir una experiència satisfactòria. Aquest és el sentit que justifica la norma d'alineació. Ara bé, també podem fer servir la idea que el jugador ha de jugar els partits per aprendre a jugar d'una altra manera. Podem entendre que els jugadors de tota mena, tant els més habilidosos com els que menys, han de poder tenir temps de partit en els entrenaments. De fet, podem dir que jugar partits o mini-partits en temps d'entrenament és una valuosa experiència d'aprenentatge.

En una ocasió vaig conèixer un entrenador que dins del seu enquadrament d'entrenament plantejava que de les tres sessions setmanals, una la dedicava íntegrament a fer partit. Aquesta seria una altra lectura possible, i podria ser el temps de partit que els obriria les portes dels partits oficials als jugadors menys habilidosos. Vist tot això, podem fer la següent descripció de la norma d'alineació en termes d'oferir una ració cada cop major de minuts pels “més desfavorits”, al mateix temps que se'ls posa un sostre més baix als “més habilidosos”. Recorda, és clar, als mecanismes propis dels subsidis i de la fiscalitat progressiva.

De manera convencional, és acceptat que el neoliberalisme s'identifica amb un interès gairebé exclusiu per aconseguir guanys econòmics. De manera anàloga a com en el sistema neoliberal l'únic que importa són els diners i aconseguir el màxim benefici monetari, en la norma d'alineació gairebé tot pren la mesura del temps de joc del que pugui disposar el jugador, i la resta d'aspectes queden a l'ombra. Aquí podem enllaçar aquesta analogia diners-temps de joc amb el fet que l'important del minibàsquet, com acabem d'afirmar, és aprendre a jugar, no de quants minuts a pista disposa cada

jugador. El punt de vista característic de la norma d'alineació és que només contempla el temps de pista, sense fixar-se en la importància del temps de banqueta, que com hem vist també és un temps de joc i d'emocionar-se.

Per tant, la norma d'alineació no és de cap de les maneres una mesura o procediment que prioritzi la millora en l'aprenentatge, malgrat aquest pugui ser un dels missatges que acompanyen la seva aplicació. No obstant, amb això tampoc volem dir que la norma d'alineació sigui necessàriament contraproduent en relació a la decisió de millorar que cada jugador pot prendre, per molt que les circumstàncies acompanyin més o menys. Més aviat, el que sí que pot passar és que els jugadors que “juguin segur” una bona porció de temps de joc, no tinguin suficients al·licients per millorar. Millorin o no, aquests jugadors menys habilidosos de cada equip tindran un temps segur de joc, el que suposa que puguin arribar a conformar-se amb allò que el reglament els dona dret a gaudir.

Cal tenir present que sense la sensació de falta, com es diu en la psicoanàlisi, no hi ha marge per que el subjecte fixi el seu desig. Això, portat al terreny del temps de joc, podria formular-se de la següent manera: sense la sensació de falta (de temps de joc), el jugador no té per què establir un projecte, ni fixar el seu desig en jugar més. Quan no jugar no és una opció disponible, es fa més difícil voler jugar més, ja que al cap i a la fi cada jugador sap que jugarà segur. Com es dirà en la psicoanàlisi, encara que ho diguem amb un llenguatge col·loquial, desitges allò que et falta.

Tornem ara a les paraules que estàvem analitzant de Bendicho (2010). Aquest autor no només apunta a les conseqüències a nivell tècnic en els diferents nivells d'habilitat dels jugadors: va un pas més enllà i apunta a que a nivell afectiu i social, aquests jugadors o alumnes menys habilidosos també estaran condicionats per una distribució no equitativa, no igualitària no tan sols dels temps de joc, sinó també de l'atenció i les correccions tècniques. Per si no fos suficient posar l'atenció gairebé exclusivament sobre la “variable intra-esportiva” (Crum, 2005) amb un accent certament victimista, Bendicho vol convèncer als lectors gràcies als problemes que ell anticipa poden generar-se en el camp del que seria la “variable extra-esportiva”.

La maniobra de Bendicho (2010) va i ve d'una variable a l'altra. Les dificultats pròpies de la “variable extra-esportiva”, és a dir, que els jugadors no rebin prou atenció dels entrenadors per ser menys habilidosos, es trasllada a unes modificacions de la “variable intra-esportiva”, en aquest cas introduint la norma d'un sol toc per cada jugador. Per tant, les consideracions morals acaben per formular els principis tècnics de joc en el cas del colpbol. Pensem que també és aquest el cas en el minibàsquet. Bendicho insisteix que el colpbol és un veritable esport d'equip, ja que el reglament imposa un sol toc de pilota per cada jugador, i d'allà l'obligatorietat de col·laborar. L'autor ho resumeix en aquestes termes: “el objetivo de conseguir un deporte colectivo que transforme y supere los obstáculos intrínsecos que a nivel educativo presentan los deportes de equipo tradicionales” (Bendicho, 2010: 33).

Pot aparèixer, no obstant, un nou element igualitarista. En el cas del colpbol, del qual comentarem alguns detalls més una mica més endavant, també es dona el cas que el seu creador voldrà establir una nova dimensió d'igualitarisme. Per Bendicho, es podrà forjar un nou igualitarisme esportiu deixant de banda les habilitats prèvies que són reconeixibles en les hores de pràctica que algunes persones han conreat en el futbol, el bàsquet, l'handbol: “La desigualdad dada en el aprendizaje de los deportes tradicionales a causa de los conocimientos y prácticas previas de muchos de los participantes queda diluida por su carácter nuevo e innovador” (Bendicho, 2010: 54). Ens hem allunyat una mica del minibàsquet per aterrar en la metodologia de l'Educació Física i de l'esport, encara que per poder tornar de nou sobre el minibàsquet.

Una altra consideració a nivell metodològic i també reglamentari, i que caldria tenir present, és la que presenta aquest altre autor: “Todos y todas juegan, juegan todos y todas. El ejemplo del minibasket

es claro, no puede haber una participación desmedida por tiempos. Si hay que cambiar el reglamento para que todos tengan una participación similar (que no mínima), se cambia y con ellos permitimos la participación” (Castejón Oliva, 2008: 169). Castejón Oliva ens apunta no tan sols l'horitzó del temps mínim, sinó un pas més, com el cas del reglament italià de minibàsquet (FIP, 2013). Es tracta de la idea que arrela que la participació entesa com participació en temps de joc, com jugar els partits, ha de convergir en un temps de joc similar per a tots els jugadors de l'equip, és a dir, seguint les indicacions pròpies de l'igualitarisme al que hem fet referència. Aquest és un horitzó que s'ha fixat i sobre el qual, al no haver hagut un debat obert i encès sobre si calia o no mantenir el temps mínim de joc, sembla que se li dóna carta de naturalesa.

La manca de debat sobre aquestes mesures normatives ha conformat un *vox populi* en el qual es troben encertades les mesures per minimitzar les diferències que puguin aparèixer. A nivell social no es paeix bé el fet que es pugui distingir amb claredat aquells que mereixen jugar més temps de joc, i aquells que mereixen jugar menys. La distància entre els mèrits personals assolits per cadascú es difumina fins fer desaparèixer qualsevol diferència existent. Així es planteja un règim que, per fer servir les paraules d'un autor neoliberal xilè, esdevé una tirania de la igualtat (Kaiser, 2017).

Arribats a aquest punt de defensa militant de l'igualitarisme plantejant el racionament del temps de joc com a mesura educativa, no es concep la possibilitat que hi hagi algun aspecte contraproductiu en subministrar el mateix temps de joc a tots els jugadors, amb independència del seus mèrits. Caldria reobrir el debat sobre temps de joc i analitzar des de quins indrets filosòfics i pedagògics es poden justificar les posicions igualitàries, que hem vist com abunden en el minibàsquet. El treball presentat en aquest tesi va precisament en aquesta línia d'obrir noves vies de debat sobre la qüestió pròpiament educativa de l'esport infantil.

La visió pròpia de l'igualitarisme esborra les diferències existents entre les persones. Enlloc de reconèixer l'existència de diferències, el que es fa es mirar de plantejar una igualtat d'obligat compliment. Cal tenir present que és diferent parlar de diferències que no de desigualtats, ja que en referir-nos a les desigualtats de seguida sorgeix la idea d'haver d'equilibrar o corregir les desigualtats. El llenguatge de les desigualtats porta a voler assolir la igualtat; el llenguatge de les diferències, no necessàriament. El plantejament propi del igualitarisme porta cap a una situació idíl·lica, encara que simultàniament cap a un carreró sense sortida: “Todos somos iguales e iguales a los mejores: ¡y todo ello sin que nos enseñen y, por supuesto, sin ningún esfuerzo!” (Dalrymple, 2016: 29).

Per molt que diem que som iguals, no som iguals; per molt dir que siguem iguals als millors (allò de dir que “tots els nens tenen talent”), no som iguals als millors. Ara bé, és veritat que amb treball ho podem arribar a ser, que podem aprendre a ser els millors i que, mitjançant la pràctica, podem assolir nivells de virtuosisme similars (o superiors) a d'altres persones. A més a més de tot això que ja hem vist, per ser iguals només cal referir-se a una sèrie de drets que ens corresponen, i no caldrà que ens ensenyin, ni tampoc esforç. El poder que exerceix el discurs dels drets resulta abassegador. Estem davant una ideologia, l'igualitarisme, que en aquest temps s'entrelliga amb una altra ideologia, el sentimentalisme: “El triunfo de la visión romántica de la educación fue especialmente desastroso porque coincidió con el de la visión romántica de las relaciones personales, especialmente las familiares. Esta visión viene a ser algo así: la finalidad de la vida es la felicidad” (Dalrymple, 2016: 31).

Tot això ens indica que la matriu social de la nostra societat apunta a una finalitat bàsicament hedonista, la felicitat, deixant de costat altres elements que són necessaris conrear, com el virtuosisme o l'aprenentatge, però que ara per ara tenen poc o gens de reconeixement. Sota l'escorça d'un esforç institucionalitzat i legítim per igualar les possibilitats per aconseguir els propis desigs, batega amb força el igualitarisme. Aquest batec el que formula és un deure de l'Estat o d'una instància anàloga, en el paper de pare o mare, per obsequiar a tothom d'un bé escàs, sigui quina sigui la tasca que hagi

dut a terme i els mèrits que hagi acumulat. Hem de tenir clar que el tema de la felicitat és una qüestió sobre la qual giren les societats contemporànies (Ehrenreich, 2018a; Davies, 2017; Darnés, 2018).

12.4.9.2 Cooperació

El reglament de minibàsquet, a banda de tenir una forta marca d'igualitarisme, també assumeix una forta inclinació envers la cooperació. La cooperació és entesa en aquest context com un element fins a cert punt antagònic a la variable competició, malgrat hem de tenir clar que la competició inclou la cooperació, o com a mínim algunes de les manifestacions de la cooperació. Això és especialment clar quan ens referim als esports d'equip els quals, com el seu nom indica, són esport “d'equip”. O bé, com es diu fent servir una altra nomenclatura menys explícita d'aquesta dimensió cooperativa o col·laborativa dins de l'equip, també s'anomenen esports “col·lectius”. En l'àmbit de l'Educació Física ha estat corrent la denominació dels esports d'equip o col·lectius com “esports de col·laboració-oposició”.

Podem dir que en els esports d'equip apareix el següent element, de manera clara: “La unidad dinámica del equipo, hecha a la vez de competencia y de cooperación, se identifica con la unión funcional de sus miembros y se realiza por la constante comunicación entre ellos” (Rioux i Chappuis, 1978: 42). I tal com bé diu Jan Boxill: “If my analysis make any sense at all, it should be clear that in participating in any sport, cooperation is required to begin, continue, and end the competitive activity”¹⁰³ (2003: 112). Per tant, malgrat es vulgui extirpar la cooperació o la col·laboració de segons quines manifestacions competitives de l'esport, en la competició apareix cooperació (o col·laboració). Així, la qüestió d'estar a favor de la cooperació parteix molt sovint de el biaix d'enfrontar-la de manera gairebé fratricida amb la competició. No tenim per què plantejar-ho, com veiem, en aquests termes.

Aquesta dicotomia entre cooperació i competició la trobem reproduïda en l'esport infantil, en aquest cas a través de la fórmula antagònica entre esport formatiu i esport competitiu (Valenciano, 2016b). Si repassem el reglament de minibàsquet, és clar que pretén ser afavoridor de la cooperació: “En el Minibàsquet tots els jugadors han de mostrar un esperit esportiu i de cooperació, i no hauran de fer cas omís de les ordres dels àrbitres, ni tampoc utilitzar mai tàctiques antiesportives” (FCBQ, 1991: 27). En aquest fragment veiem com la idea de la cooperació s'agermana amb l'esperit esportiu, i es convé que caldrà atendre a les indicacions arbitrals pel bon desenvolupament del partit.

Podem veure aquesta inclinació envers la cooperació, també, com una aclucada d'ull al món cristià. Bé podria ser el cas si repassem les relacions entre el món religiós i l'esport. Segons el Reverend Pare Emilio Losada Villa, que va oficiar la missa del 9 de juliol de 1967 durant la celebració de l'Assemblea del Club Nacional Hesperia:

“El niño cristiano puede y debe saber que todo ese mundo tan hermoso, de compañerismo, de amor, de servicio, de cooperación, de respeto al amigo, de no humillarle cuando se vence, de felicitarle cuando él triunfa, de mantener siempre la amistad. No sólo le viene impuesto por las leyes de un reglamento o de un comportamiento decente, sino que todo él se debe y puede ser procurado en virtud de unas exigencias de su personalidad de cristiano. Que todo ello puede ser ofrendado como en un brindis al gran amigo y constructor que lleva al lado.” (Losada, 1967)

Veiem com un seguit de referències pròximes a la cooperació conformen el discurs al voltant de com hauria de ser un jugador de minibàsquet d'acord al Pare Losada. Aquesta visió, lluny de ser patrimoni exclusiu pròpiament de l'àmbit del pensament cristià, es transmet a nivell cultural dins de les manifestacions pedagògiques i reglamentàries. Podem dir que la connotació que aporta la cooperació, enfront de la competició, té un clar accent cristià que traspasa les pròpies paraules del religiós. I més enllà d'aquest accent cristià, queda clar que la dimensió cooperativa és realment molt important pels

¹⁰³ “Si la meva anàlisi té alguna mena de sentit, hauria de ser clar que participant en qualsevol esport, la cooperació és necessària per començar, continuar i acabar l'activitat competitiva” (traducció pròpia).

patrons del moviment del minibàsquet, tal com queda reflectit en l'article sobre conducta antiesportiva.

De fet allà veiem com de nou es donen la mà la dimensió cooperativa i la de l'esportivitat (sobre l'esportivitat, o també “espíritu deportivo”, en parlarem més endavant), tal com veiem en el redactat del reglament de la FCBQ. No és estrany si tenim en compte que el text que ara citarem és anterior al de FCBQ:

“Art. 39 Conducta antideportiva

En Mini-Basketball todos los jugadores deben mostrar un espíritu cooperativo y deportivo.

El jugador será advertido si desobedece las advertencias del árbitro y usa medios antideportivos.

Una vez ha sido advertido, será descalificado si prosigue con su conducta.” (FIBA-CIM, 1987: 29)

Seguint l'esquema que hem fet servir en l'apartat d'igualitarisme (en la línia de fer una sèrie de referències sobre l'assumpte a nivell de minibàsquet, i després aportar alguns elements a nivell metodològic), hem triat una sèrie de fragments al voltant de la idea de cooperació en el colpbol. Aquesta manera de procedir, a nivell metodològic, respon al caràcter hermenèutic de la tesi: llegir i interpretar els textos reglamentaris esportius, així com també els textos de caire exclusivament pedagògic. La tria del colpbol com a text reglamentari i pedagògic que posar al costat dels textos de minibàsquet respon a aquesta intencionalitat inequívoca de situar-se totes dues manifestacions esportives en l'àmbit del que hem anomenat esport educatiu.

El colpbol és un esport creat pel professor d'Educació Física Juan José Bendicho. És un esport mixt, que es juga a un sol toc amb una pilota de grans dimensions, aprofitant les línies del camp i també les porteries de les pistes poliesportives (40x20 metres) que serveixen tant per la pràctica de l'handbol com del futbol sala, entre d'altres esports. Es tracta d'una activitat esportiva construïda per dur-la a terme, inicialment, dins de les hores de classe d'Educació Física. Arran de l'èxit dins de les classes, Bendicho va plantejar als responsables d'esports de la Comunitat Valenciana establir un tipus de competició de colpbol a nivell d'activitat extraescolar.

A nivell de nomenclatura, mencionar la decisió de referir-nos al colpbol amb minúscula inicial, a diferència de Bendicho, que fa servir majúscula. De manera anàloga a que parlem de bàsquet, futbol i minibàsquet, i no diem Bàsquet, Futbol o Minibàsquet, considerem que hem de fer el mateix amb el colpbol. Si bé és cert que quan citem textualment textos que parlen del colpbol hem mantingut, és clar, la majúscula inicial, quan ens referim fora de les citacions farem servir minúscula. Per conèixer una mica més el colpbol i el seu horitzó filosòfic, que més endavant passarem a comparar en la seva filosofia formativa del minibàsquet, no trobo millor referència que una del seu propi creador:

“El Colpbol pretende sin renunciar ni desvirtuar los elementos que lo definen como deporte ofrecer una alternativa intermedia más cercana a las características de deporte recreativo en el sentido de la búsqueda del disfrute y el goce en su práctica y del deporte educativo en tanto en cuanto busca primordialmente en base a sus características y reglamentación el desarrollo de valores como la coeducación, la cooperación máxima, la igualdad, la equidad y la solidaridad, pero desde el soporte estandarizado y normalizado de una modalidad deportiva al uso.” (Bendicho, 2010: 35-36)

Com podem veure, Bendicho menciona aspectes als quals hem fet referència, en parlar del minibàsquet. Parla d'igualtat, i acabem de mencionar l'igualitarisme; parla de cooperació “màxima”, quan precisament estem abordant aquest punt ara; menciona la coeducació, que serà també quelcom del que parlarem quan arribem a l'aspecte relacionat amb el tractament de l'assumpte del gènere en el minibàsquet. Per acabar de fixar les pretensions de Bendicho, trobem interessant presentar aquest altre fragment: “El juego es extremadamente cooperativo; al ser al primer toque obligatoriamente, pone como ningún otro deporte la fuerza en el equipo, lo que permite que todos los jugadores tengan

una importancia similar al no concebirse en el juego la acción individual provechosa sin el apoyo constante de los demás” (Bendicho, 2010: 39).

Veiem, doncs, com la possibilitat de col·laborar amb els companys d'equips, quelcom ben propi dels esports d'equip, en aquest cas es transforma en l'obligatorietat de col·laborar. La cooperació “màxima”, tal com s'hi refereix Bendicho, també es podria definir com cooperació “obligatòria”, i potser aquesta descripció seria més aclaridora. Certament, aquesta dimensió de la cooperació o col·laboració obligatòria ens recorda a l'aparició assegurada a pista en el minibàsquet segons la norma d'alineació. Aparició que, a més a més d'assegurada, podem considerar obligatòria –tant per l'entrenador com pel jugador– i per tant, propera a aquesta postura o posició de Bendicho respecte els motius i les conseqüències del “toc únic” en el colpbol. No entrarem ara a comentar detalladament d'altres paral·lelismes filosòfics entre el colpbol i el minibàsquet, tasca que per cert vindrà una mica més endavant. Deixem aquestes consideracions per una secció específica de comparativa entre colpbol i minibàsquet.

Tornem ara a les consideracions a nivell metodològic del colpbol en quan a la cooperació, les qual entenc que donen un bon to del que seria el model d'esport infantil segons la idea d'esport formatiu enfrontat a esport competitiu. En relació al desenvolupament del joc en el colpbol trobem la següent afirmació: “El éxito individual está provocado siempre por la capacidad del individuo para cooperar en un equipo indispensablemente mixto” (Bendicho, 2010: 52). Això vol dir que la capacitat de cooperar, plantejada des de l'obligatorietat d'equips mixts com passa amb el corfbol, està mediatitzada per la qüestió de que la construcció de la jugada d'atac ha de ser inevitablement una tasca col·lectiva. Enfront la meravellosa impressió que ens deixa una jugada de Messi deixant a darrera a tres, quatre, cinc o fins i tot més jugadors rivals, o l'excel·lència que podem veure en les jugades que en bàsquet s'anomenen *coast-to-coast*, en el colpbol tenim un únic registre de joc d'atac: la jugada col·lectiva.

Fruit que és prohibit que es facin jugades individuals, només es pot donar joc de combinació entre els jugadors. Cal tenir present que una jugada individual no implicaria necessàriament un joc individualista, car hem de tenir present que no tot joc individual ha de titllar-se, necessàriament, d'individualista. Segurament en la concepció que planteja Bendicho, aquesta dimensió inequívocament egoista o individualista planeja sobre qualsevol manifestació de joc individual. A més a més, bé podríem dir que titllar el joc d'algú com “individualista” podria funcionar a mode de desacreditació fulminant. Un mecanisme anàleg al que fan servir els Estats moderns, o els mitjans de comunicació, per titllar algú de terrorista: en el moment que ho fa, genera un rebuig automàtic envers qualsevol plantejament o idea que pugui venir d'aquella part. D'aquesta manera es desactiva de manera reeixida determinats rivals ideològics, els rivals que podrien arribar a plantejar alguna idea que pogués rivalitzar amb el discurs del propi Estat.

Amb anterioritat en aquest treball, i en referència al marc social, polític i educatiu de la dècada de 1970, hem fet al·lusió al fet que la condemna de l'autoritarisme en favor de les formes democràtiques va comportar com a conseqüència un cert oblit, quan no descrèdit, de l'autoritat en educació. En aquest punt podem dir que passa quelcom de semblant quan ens posem a parlar de la mala premsa que arrossega el joc individualista en els esports d'equip, que en català s'anomena en ocasions dient “aquest jugador és un *gana*”, i en castellà parlem amb l'expressió “chupón”. Tant una expressió com l'altra faria referència a aquest joc amb tics individualistes, que fan oblidar qualsevol rastre de virtuosisme en aquest tipus de joc.

Una altra qüestió a destacar és el fet que el joc “individualista” no acostuma a presentar-se amb cap porció que poder salvar, esdevé quelcom podrit de cap a peus. Enlloc de poder-li trobar aspectes positius al costat d'alguns que puguem titllar de negatius, la concepció de joc “individualista” es configura d'una manera que desautoritza qualsevol dels productes d'aquell estil de joc. Si hem convingut l'existència de severes crítiques envers un tipus de joc etiquetat com joc “individualista”

això implicaria, aleshores, un atac sistemàtic sobre qualsevol tipus de manifestació de joc individual dins del joc col·lectiu?

Hem de tenir clar que no hi ha marge per a crítiques al joc “individualista” en els esports individuals. Per tant, és només possible titllar d'individualista algun tipus de joc, esport o de realitat social del tipus que sigui, que tingui la consideració d'activat col·lectiu. Per tant, la dimensió col·lectiva perfila un espai ideològic en el qual es planteja un atac més o menys sistemàtic a les manifestacions que s'allunyen de certa idea de col·lectiu. També hem convingut que hem viscut uns temps, sobretot en les darreres quatre o cinc dècades, en els quals l'autoritat ha perdut la seva consideració de buc insígnia de la tradició (Arendt i Finkelkraut, 1989). Ara hi ha altres fórmules que prevalen per damunt de l'autoritat, com ara les idees d'igualtat, de cooperació o de solidaritat.

Paga la pena dir que al ritme que desapareixia una idea determinada d'autoritat, també s'ha retirat (o almenys modificat) la idea de llibertat. El procés de debilitament de les idees pròpies del liberalisme clàssic han passat a conformar la realitat cultural i política dels temps de neoliberalisme. En aquest sentit, reconeixem en la condemna al joc individualista una pèrdua comparable del joc individual com passava, i segueix passant, cada cop que es condemna l'autoritarisme. Per tant, pensem que en el camí de la crítica substancial al joc “individualista” es va perdre la rellevància del joc individual, del virtuosisme tècnic, aquell que és el millor o el guanyador. Això seria un fenomen anàleg a la pèrdua de l'autoritat en la mesura que es critica l'autoritarisme.

De la mateixa manera que el colpbol es planteja allunyar-se del joc individualista, també podem dir que defuig els tics propis de l'autoritarisme. Una altra manera de plantejar-ho seria: mentre l'esport tradicional pot ser el paraigua (o l'aixopluc) del joc individualista i de l'autoritarisme, la concepció d'arrel del colpbol no admet l'existència, dins de les condicions de joc, d'aquestes dues dimensions, que volen deixar-se completament de costat. El joc col·lectiu sense joc individual, i la igualtat entre tots (per tant eliminant distincions de tot tipus), són els elements definitoris de la filosofia del colpbol.

Dit això, veiem en el colpbol una dimensió exemplificadora d'una idea que també hem vist en altres declaracions que hem recollit del minibàsquet, en diferents èpoques. Segons Bendicho, “desde nuestro punto de vista existía la posibilidad de una forma más natural, directa y motivadora de conseguirlo; consiste en que el mismo juego, la reglamentación concreta de la modalidad deportiva limite la acción individual e implique inevitablemente la comunicación grupal y la necesidad de todos los miembros del equipo por igual a la hora de buscar el objetivo [d]el juego. Es decir, un «verdadero» deporte de equipo, un deporte de equipo en mayúsculas” (Bendicho, 2010: 44).

Per tant, podem dir que per Bendicho el colpbol és el “campió” dels esports d'equip. O per dir-ho amb unes altres paraules: *el més col·lectiu de tots els esports col·lectius*. I encara podríem anar més lluny, i dir-ho de la següent manera, seguint la línia de raonament plantejada pel propi autor: *al colpbol no el guanya cap altre esport en quan a cooperació*. Una altra menció que se li podria fer al colpbol, un altre títol que se li podria atorgar, seria el que resumeix el gruix dels elements que hem referit com propis de l'esport educatiu. Bé podríem dir que per ser un esport fet a mida, Bendicho ha aconseguit reunir en la dimensió normativa del colpbol els principals assumptes filosòfics que caracteritzen la tradició de l'esport educatiu.

Això de ser el “campió” de la cooperació o col·laboració, l'expressió màxima (com “màxima” era la cooperació al colpbol) dels esports d'equip, és quelcom que hem pogut veure en un seguit de declaracions al voltant del programa/reglament del Juga Verd Play, del qual ja vam fer una crítica (Valenciano, 2016c). Segons Salvador Valls, president del Consell Esportiu del Baix Llobregat i promotor del Juga Verd Play: “La premissa bàsica del projecte és que si es vol educar en valors, la fita d'aconseguir més punts que l'adversari no pot ser l'únic condicionant per guanyar el partit; els valors i els comportaments cívics també han de comptar” (Valls, 2014). Veiem, per exemple, les

següents declaracions en una clau semblant al que assegurava Bendicho sobre el que aportava el component “màxim” de cooperació al colpbol. Novament Valls apunta: “Aquells clubs i escoles que volen que l’esport sigui una eina educadora, més enllà de les habilitats motrius, escull l’opció Juga Verd Play. De fet altres comunitats autònomes i països centreamericans ens han demanat informació al respecte i això és un indicador de que estem anant pel bon camí” (a FCBKids, 2015). Això ens indica, al nostre entendre, que els que volen que “l’esport sigui una eina educadora” només tenen una opció fiable: el Juga Verd Play.

En aquest sentit, tant el colpbol com el Juga Verd Play es situen a l'avantguarda de les propostes d'Educació Física i esports d'aquests darrers temps. Són l'avantguarda de l'esport educatiu que s'ha anat forjant en les darreres dècades, i del qual es situen, cadascun a la seva manera, com a màxims exponents d'aquesta tradició. El colpbol és un esport de “màxima” cooperació, coeducatiu, el més col·lectiu de tots els esports d'equip. Per la seva banda, el Juga Verd Play és l'alternativa –o millor seria dir *l'única opció?*– per aquells agents esportius que estiguin compromesos amb que l'esport sigui una eina educativa. Qui rebutgi els avantatges pedagògics i els progressos morals que poden comportar tant el colpbol com el Juga Verd Play s'exposen, sense cap mena de dubte, a acabar qüestionats en quant a les seves intencions educatives. Així semblaria, pel to dels discursos, que *no són educadors compromesos aquells que no escolten els avantatges que suposa alinear-se amb el colpbol o el Juga Verd Play.*

Per enllestir aquestes reflexions sobre la cooperació i la seva relació amb la reglamentació del minibàsquet, no podem sinó mencionar a un dels referents clàssics d'aquest tema: Terry Orlick. Orlick és qui ha donat veu a una sèrie de missatges tant suggeridores a primer cop de vista, com després de mirar-los amb atenció, inconnexos. Veiem sinó el que suggereix aquest autor: “La principal diferencia [respecto a los deportes tradicionales] es que en los juegos cooperativos todos cooperan... todos ganan... y nadie pierde” (Orlick, 2011: 10). Com pot ser que tothom guanyi? Què ha passat amb la lògica de la competició, on uns guanyen mentre els altres perden? Orlick passa de llarg aquesta qüestió, i garanteix satisfacció a tort i a dret per a tots els infants que deixin de costat els esports tradicionals, i per tant la competició, i el passin a la seva seductora –encara que inconnexa– proposta dels jocs cooperatius. També podem citar-lo dient:

“La cooperación está directamente relacionada con la comunicación, la cohesión, la confianza y el desarrollo de las destrezas para una interacción social positiva. A través de las aventuras cooperativas, los niños aprenden a compartir, a relacionarse con los otros, a preocuparse por los sentimientos de los demás y a trabajar para superarse progresivamente. Los jugadores deben ayudarse colaborando como un conjunto –cada jugador es una parte necesaria del conjunto y tiene algo con lo que contribuir– y no dejar nadie fuera de la actividad, sentado, esperando una oportunidad para jugar. El hecho de que los niños trabajen juntos para un fin común, mejor que unos contra otros, convierte rápidamente las respuestas destructivas en constructivas: los jugadores sienten que son una parte aceptada del juego y de este modo se sienten totalmente involucrados. El resultado es una sensación de ganar, y no de perder.” (Orlick, 2011: 13-14)

Si bé es veritat que l'afirmació de que tots els nens poden guanyar és agosarada, podem dir que Orlick aporta un matís a això referint-se, concretament, a que el resultat dels jocs cooperatius acaba sent o prenent-se com “una sensación de ganar”, la qual cosa no és exactament el mateix que dir que tots els nens poden guanyar. Dient això de “una sensación de ganar” no repeteix l'error de dir que poden haver, diguem-ho d'una manera entenedora, un 100% de guanyadors en una activitat esportiva cooperativa. Cal tenir clar que on hi hagi guanyadors trobarem perdedors, doncs la competició distribueix la victòria i la derrota als guanyadors i als perdedors en funció dels seus mèrits.

Malgrat això que hem apuntat, Orlick pot dir que el tipus de jocs que ell proposa són de caire cooperatiu, i no són gens ni mica competitius. No obstant, quan diu que trobarem guanyadors, haurem de convenir que també hi haurà, com l'altra cara de la moneda, perdedors. En canvi, quan ell planteja

posar l'accent en “una sensación de ganar”, aleshores ja no estem davant d'una qüestió inconnexa i que fallava a nivell lògic, com la de concebre un 100% de guanyadors en el gruix dels participants d'una competició. Però “una sensación de ganar” no serà el mateix que guanyar la competició, o perdre-la.

Aquesta concepció de la cooperació que planteja Orlick no és l'única que podem tenir en compte. Podem dir que Orlick presenta una visió benivolent de la noció de cooperació. Podem completar la visió crítica que fins ara hem presentat amb un parell de consideracions. Paga la pena prendre també els trets propis del capitalisme emocional: “Lo que llamo capitalismo emocional es un proceso cultural a través del cual las nuevas pautas de las relaciones económicas son formuladas y entrelazadas con pautas interaccionales y emocionales, tal como lo ilustran los marcos culturales habituales de la «cooperación» y el «trabajo en equipo»” (Illouz, 2010: 84). L'hegemonia del discurs dels valors (solidaritat, tolerància, respecte... així com també cooperació, col·laboració i treball en equip) s'entrelliga amb el discurs capitalista, que es nodreix, bé ho fa notar Illouz, d'etiquetes com ara la cooperació.

La cooperació, tanmateix, pot ser un lloc lliurement escollit, o bé un lloc en el qual és obligat instal·lar-se. En el cas del treball capitalista, es dona el cas que la cooperació esdevé un imperatiu: “El lugar de trabajo capitalista, lejos de estar desprovisto de emociones, se ha visto saturado con una clase de afecto comprometido con el imperativo de la cooperación y comandado por él” (Illouz, 2010: 111). Aquest aspecte de l'imperatiu de la cooperació estaria en total sintonia amb allò que hem presentat sobre el col·bol en relació a l'obligació de col·laborar d'acord al reglament, tal i com ja hem comentat anteriorment. Vist tot això, passem ara a comentar alguns aspectes sobre la concepció de l'individu i la seva posició enfront del col·lectiu justament per ampliar, i seguir aprofundint, les reflexions que ja hem apuntat sobre igualitarisme i cooperació.

12.4.9.3 L'individu enfront el col·lectiu

Durant el darrer apartat encetàvem algunes idees que ens poden resultar útils en el debat sobre l'assumpte de l'individu enfront el col·lectiu. Tenim mostres d'aquesta confrontació en els primers anys del minibàsquet a Espanya: “Decíamos en el anterior artículo, al definir el Minibasket, que es un juego de asociación, de equipo. El no jugar en equipo y para el equipo destruye una de las finalidades del Mini” (Moya-Argeler, 1968e). L'orientació envers l'equip, expressada en aquest fragment, la interpretem com un gest de preferència cap al col·lectiu en aquells primers passos del minibàsquet. Individu enfront el col·lectiu com a tema, i la primacia d'allò col·lectiu com discurs, resulten uns elements fortament arrelats en el minibàsquet i en les concepcions educatives que li donen força.

Ho hem vist ja prèviament en alguns fragments com ara el que explicava la norma d'alineació vigent a partir de 2006:

“El principi de «tots han de jugar i participar el màxim possible» és extremadament important, però no solament s'ha de jugar sinó “participar”, fruit d'això va ser plantejat el sistema de vuit (8) períodes de sis (6) minuts, amb la finalitat de jugar com a mínim tres (3) períodes i com a màxim cinc (5) períodes, aconseguint no solament que juguin tots, sinó que la seva participació en el col·lectiu sigui més homogènia. Afavorint la col·lectivitat, el grup, abans que la individualitat.” (FCBQ, 2011a: 6-7)

Ara, però, ens fixarem sobretot en les afirmacions al voltant dels termes 'col·lectiu' i 'col·lectivitat'. Quan llegim que a partir del disseny de la nova norma d'alineació acabem “aconseguint no solament que juguin tots, sinó que la seva participació en el col·lectiu sigui més homogènia. Afavorint la col·lectivitat, el grup, abans que la individualitat”, caldria posar aquestes afirmacions en quarantena. En el redactat del text reglamentari es dona a entendre el fet que com major sigui el repartiment de

temps, amb tendència així a una major igualtat –també podem dir redistribució per fer servir terminologia comú a l'àmbit polític i econòmic– en el nombre de minuts que cadascun dels jugadors estarà a pista, s'assoleix una participació més homogènia.

El reglament, doncs, planteja un horitzó que estipula una homogeneïtzació del temps de joc assignat a cadascun dels jugadors. Veiem, de nou, com amb garantir un temps mínim de joc als infants sembla que no n'hi ha prou, tal i com es planteja en el reglament de minibàsquet de 2006. Cal fer quelcom de diferent a garantir un mínim de temps a cadascun dels jugadors. Disposar de minuts de joc a pista no és sinònim d'aprendre. Aprendre, en tot cas, té a veure amb un emocionar-se. Per tant, garantir temps de joc per a tothom queda lluny de proporcionar els elements mínims necessaris per promoure aquest emocionar-se indispensable per aprendre.

Resulta incompreensible d'acord a aquest criteri que acabem de comentar –jugar segur en els partits no és aprendre– que la tendència pedagògica dugui, com a tendència, caminar envers arribar al 50% del total de temps de joc per a cada jugador. El que podem certificar, ras i curt, és que aquesta tendència promou un marc conceptual en el qual preval la idea que és important que no hi hagi diferències en el repartiment del temps, que hi hagi una racionament del temps de joc amb quantitats el més igualades possible. Es volen reduir les diferències del temps de joc assignat a cada jugador, però sense que això doni cap mena de garantia sobre la millora en l'aprenentatge.

En quan al fragment referent a afavorir “la col·lectivitat, el grup”, apareix una dificultat per tal de comprendre-ho de manera cabal. No resulta gens clar entendre com es pot afavorir la col·lectivitat/grup sense intervenir i treballar amb els individus. L'afirmació al reglament sembla que doni per cert que hi ha una instància grupal (o col·lectiva) sobre la qual es pot influir sense vincular-se amb els individus i el treball amb ells. Sembla poc seriós, i poc curós, parlar d'afavorir l'aspecte col·lectiu sense reconèixer que, per treballar els aspectes col·lectius i/o grupals, cal intervenir amb les persones. Entenem que, en relació al desenvolupament social, la dimensió individual no pot restar al marge. Individu i col·lectiu conformen una realitat complexa, en la qual sense el desenvolupament de l'individu no podem entendre el desenvolupament col·lectiu, grupal.

Hem vist, doncs, algunes consideracions al voltant de la preferència envers la col·lectivitat abans que envers l'individu. Es tracta d'una preferència la qual dona forma a un discurs de caire social. Ara bé, aquesta defensa a ultrança de la col·lectivitat es justifica a partir de certs biaixos, com ara una certa superioritat moral de la col·lectivitat per damunt de l'individu. La col·lectivitat, o fins i tot allò comú, és entès com una dimensió moralment millor que qualsevol manifestació individual. Es venera el grup com a tal, el col·lectiu com a tal, deixant de costat les seves pròpies maneres de funcionar, les quals no necessàriament hauran de ser enriquidores per les persones que en formen part. Per tal de combatre posicions d'aquest tipus, és interessant plantejar la idea d'Ayn Rand referent al canvi d'una teoria ètica mística a una teoria ètica social.

Rand planteja com s'ha produït una sèrie de canvis en les societats modernes. En la societat de l'Antic Règim el paper de la religió era central, i la societat estava estructurada –segons ella– a partir d'una teoria ètica mística. El poder de la fe i la veneració de Déu generaven l'espai social, conformat a partir d'aquests aspectes, i li donaven un cert ordre. Arran de l'arribada de la Modernitat, i amb el declivi de la religió cristiana que va significar el procés de secularització, el lloc que abans ocupava Déu el passarà a ocupar –ens diu Rand– la societat. Això implica, aleshores, una divinització de l'àmbit col·lectiu. Rand ens detalla la seva idea en aquests termes:

“La teoría ética social sustituye a Dios por la «Sociedad»; y aunque proclama que su principal preocupación es la vida sobre la Tierra, no se preocupa por la vida del hombre, por la vida del individuo, sino por la vida de una entidad abstracta, la colectividad, que en relación a cada individuo consiste en todos los demás excepto él. En lo que al individuo concierne, su deber ético consiste en ser un esclavo sin yo, sin voz y sin derecho, sometido a las necesidades, reclamos y demandas de los demás... Los monumentos existenciales

a esta teoría son la Alemania Nazi y la Rusia Soviética.” (a Rojas, 2012: 153)

Quan es divinutza la societat i la finalitat individual es contraposa a la finalitat social, estem davant d'un plantejament que posa en qüestió el motor del progrés humà, que és un motor individual. Certament els individus viuen en societat, encara que això no ha de fer-nos oblidar com les persones busquem satisfer les nostres necessitats personals. Cal aclarir, doncs, que les situacions i les fites de grup no necessàriament són unes realitats millors que les situacions i fites individuals. Aquest és el tipus de biaix que denunciava Rand en els seus escrits (Rand, 2009), i que certament nosaltres també hem percebut tant en els textos de minibàsquet com en els del col·lectiu. Pensem que no podem donar per bo que el col·lectiu és superior a la individualitat, sinó que l'individu necessita de l'entorn social.

Sigui una col·lectivitat o sigui el que sigui el que es defensi (grup, comunitat, societat, etc.), el que podem dir és que la individualitat, i sobretot l'individualisme, tenen mala premsa. Bendicho ho expressarà amb les seves pròpies paraules:

“actividad física, entrenamiento motriz, competición, reglamentación haga emerger de una forma natural una serie de valores que mejoren y solucionen problemáticas señaladas anteriormente. En esencia el Colpbol nunca permite a ningún jugador o jugadora la capacidad de crear juego por sí solo/a, bajo ninguna circunstancia puede ser individualista y egoísta, ya que necesita, siempre, al ser un juego al primer toque, la ayuda continua e imprescindible de los compañeros y compañeras, con lo que matiza el alto grado de individualismo común en otras modalidades de deporte de equipo.” (Bendicho, 2010: 46)

Bendicho fa un al·legat en favor d'un esport en el qual hi ha un veto al joc individual. Tal vegada podríem dir que hi ha un esperit totalitari en l'afirmació “en esencia el Colpbol nunca permite a ningún jugador o jugadora la capacidad de crear juego por sí solo”. Aquesta mena de discurs seria un dels perills de certes concepcions col·lectivistes, tal com són criticades per autors que tradicionalment han estat associats amb el pensament neoliberal de Hayek (2011) o Rand (2009).

Certament, pensem que es parla de l'individualisme amb una certa lleugeresa. Se'l critica i se'l identifica, sovint, amb els mals propis de la societat capitalista. Però no es té en compte un aspecte important, que cal tenir molt present: “Se habla sin excesivo rigor del individualismo del siglo XIX, cuando en realidad se trata de un periodo en el que proliferan las asociaciones. El alcance de las sociedades anónimas y filantrópicas se amplió entonces enormemente” (Mumford, 2013: 125). Per tant, segons Mumford, no podem criticar de manera tan poc rigorosa l'individualisme: els temps d'individualisme són també temps de grans conquestes del col·lectiu.

En l'àmbit de l'educació ens trobem amb una situació que també apunta al descrèdit de l'individualisme:

“Pero no debe creerse que el individualismo en los inicios de la Educación nueva comportaba en sí las particularidades peyorativas con las cuales se ha ridiculizado últimamente la palabra. Al lado de este «Individualismo» aparece (quinto principio [de la Liga Internacional para la Educación nueva]) la cooperación: «El afán de competición debe desecharse de la educación y ser reemplazado por la cooperación que enseña al niño a poner su individualismo al servicio de la colectividad.»” (Mialaret, 1978:14)

Com apunta Mialaret, l'individualisme ha estat desprestigiat, gairebé sempre posant en l'ull de l'huracà la qüestió de la dimensió de l'acció individual. Però cal tenir present que hi ha hagut altres consideracions sobre l'individu i la individualitat no necessàriament negatives, sinó tot el contrari. Podem enumerar algunes opinions favorables envers l'individualisme. Per exemple, podem citar la de Friedrich Hayek, economista de tall liberal, va ser un observador crític del sistema econòmic i de la societat del segle XX. Autor que, per cert, es considera un dels apòstols del neoliberalisme, al costat d'Ayn Rand i de Milton Friedman.

Parlar en termes d'individu al·ludeix, per tant, a una determinada concepció social: “Si bien es cierto que la cultura y el sentido común oponen individuo y sociedad, tal como veremos, *«individuo»* es el nombre que tiene un modo de organización social, de una cosmogonía y de un poder” (Benasayag, 2013: 9). En el minibàsquet hi ha diverses al·lusions a la importància del col·lectiu, i concretament a la major importància del col·lectiu per damunt de l'individu. Aquesta és una concepció social particular, que pensem caracteritza el minibàsquet.

Resulta, de fet, un derrocament sistemàtic de les fites aconseguides pels individus, i l'exaltació de la major importància del col·lectiu en termes absoluts. Aquesta operació porta tanmateix acompanyada un altre fenomen: el desprestigi dels productes aconseguits pels individus. Es tracta d'una situació en que es perd de vista que els productes són fruit del treball de les persones, i que cada persona decideix la qualitat –tant a nivell d'elaboració com d'estètica, entre d'altres aspectes– dels seus productes. Aquest punt del desprestigi dels productes serà un element important del que tractarem en el Capítol 3, que estarà dedicat a les conclusions i la discussió d'aquesta. En un tipus de societat en la qual els pares i mares no reconeixen els productes dels seus fills, no és estrany que en arribar a l'àmbit acadèmic els joves no puguin produir els seus propis productes, i facin servir el plagi per satisfer les entregues de treball als instituts i a les universitats.

Renunciar a aquesta idea de l'elaboració del producte és llençar pel penya-segat la tasca del desenvolupament personal. Ho podem veure descrit en el següent fragment:

“Ya habíamos citado atrás cómo el teórico marxista Tugan-Baronowsky defendía en 1915 que todo producto intelectual fuera *«peculio de todos»*, pues para acabar con la alienación alienaría al creador de su creación atribuyéndola a quienes nada crearon. Precedente notable de cómo Rawls propondrá alienar moralmente al individuo no solo del producto, sino de cualquier talento diferenciado destacable que tuviera, aunque tras condenar la existencia misma del talento como injusticia, se aviene apenas a explotar a los talentosos en favor de los carentes de talento.” (Rodríguez González, 2015: 152-153)

En l'oposició estricta i dicotòmica entre individu i col·lectiu, perdem els matisos necessaris per llegir les dinàmiques pròpies del funcionament social. Així perdem de vista, molt especialment, el poderós motor del progrés social que és l'afany individual. I, al final del carrer, no ajuda a entendre el funcionament social oposar l'individu al grup, o l'individu a la col·lectivitat: més aviat el que necessitem per entendre el funcionament social és reconèixer quin paper té l'individu dins del desenvolupament del grup, i quin paper té el grup en el desenvolupament de l'individu. Apreciar la importància del producte personal és, al nostre entendre, quelcom molt més preuat que connotar de manera negativa l'individu i glorificar el col·lectiu.

Lligant amb aquesta oposició entre individu i col·lectivitat, pensem que la qüestió de la competència és sense dubte un dels assumptes que més han condicionat la construcció de la societat de la segona meitat de segle XX. L'individu, especialment en les manifestacions del seu afany de competència, ha estat mal vist, tant en termes morals com econòmics. Les solucions als conflictes socials han passat per trobar vies properes al socialisme, i pensem que això ha generat aquesta malfiança envers la competència. Treure-li del damunt aquest judici sumariíssim a l'individu que pretén millorar la seva situació particular a través de la competència és un primer pas que podem donar.

Cal, a més a més, considerar la dimensió col·lectiva, que és el mateix de dir que cal que pensem en l'organització de la societat:

“Concretamente: podemos decir que un cierto *«comunismo»*, no como modelo aberrante de sociedad sino sobre todo como exigencia permanente, es una condición vital de existencia de la humanidad. El mundo de la opinión pretende que haya una igualdad perfecta entre todas las

opiniones posibles, simetría del nihilismo entonces.” (Benasayag, 2013: 24)

El minibàsquet tendeix, ho veiem especialment en la norma d'alineació encara que també en d'altres aspectes, a defensar l'ideal de la igualtat apaivagant al màxim les diferències entre els individus i, per tant, tractant de fer desaparèixer aquestes diferències. En la norma d'alineació ho farà igualant els temps de joc entre els membres de l'equip, del col·lectiu. Mirem-ho així: tots els individus que formen part del grup que anomenem “equip” mereixen un nombre de minuts de joc gairebé idèntic, com en el cas del minibàsquet italià (50% per a tothom), o el més semblant possible, com al minibàsquet català (amb uns marges entre el 37,5 i el 62,5%). Això té relació amb la consideració sobre l’“igualtat perfecta” de totes les opinions que apuntava Benasayag.

La reflexió d'aquest autor, Miguel Benasayag, ens ajuda a pensar els termes a partir dels quals s'articula el igualitarisme propi del minibàsquet. Així mateix, aquesta reflexió que ens proposa aquest autor també té relació amb la concepció de planificació centralitzada a la qual Hayek s'oposava de manera molt fervent. I a tall de conclusió sobre aquests comentaris sobre Hayek, convindrà tenir en compte el següent: “De aquí el hecho familiar de que, cuanto más «planifica» el Estado más difícil se le hace al individuo su planificación” (Hayek, 2011: 137). La planificació que s'estén més enllà d'uns mínims recomanables, sempre d'acord a les posicions liberals, i condiciona de manera substancial el desenvolupament individual de les persones. Aquest grau superlatiu d'intervencionisme en l'esfera privada de les persones resulta inadmissible des del punt de vista del liberalisme.

Si prenem el punt de vista liberal en general, i específicament el de Hayek, les prerrogatives de la norma d'alineació introdueixen aquesta idea de planificació centralitzada i, d'aquesta manera, posen en perill les possibilitats de que cadascun dels jugadors pugui assolir les seves pròpies preferències.

Un cop vist això, seguim amb un aspecte que ja hem esmentat i que té a veure amb aquest enfrontament entre individu i societat. Posarem un exemple: si totes les opinions són iguals, si totes les opinions valen el mateix, la *doxa* (opinió) passa a ser la mesura la veritat, per molt esbiaixada que aquesta mesura sigui. Es confonen, aleshores, l'opinió amb la veritat. La veritat és aleshores la de cadascú. No hi ha certeses –com es diu en el discurs postmodern– i ningú pot fer prevaldre la seva visió, doncs totes les opinions són igualment respectables (aquí el tema de la tolerància). Com es diu de vegades als nens: *no hi ha un que sigui millor que l'altre, sou diferents*.

De nou apareix aquesta pàtina d’“igualtat perfecta” que, ans el contrari, no és perfecta. Es tracta d'una presumpció que no es pot assumir, a efectes pràctics, doncs no es poden desdibuixar les diferències individuals que apareixen entre les persones. Negar les diferències individuals entre els humans és negar l'evidència, negar la veritat de la nostra existència.

John Rawls va publicar l'any 1971 un llibre que ha marcat els debats sobre justícia, igualtat i llibertat en els darrers 50 anys. En el seu *A Theory of Justice* planteja com les desigualtats socials han de ser combatudes per mesures que serveixin per corregir-les. És coneguda la seva posició de partida: caldrà legislar partint de la idea que no sabem si serem blancs o negres, homes o dones, creients o no creients. No sabem, des de la posició que ella anomena del *vel d'ignorància*, si tenim alguna incapacitat física o mental. Tot plegat, Rawls ens convida a pensar una societat en la qual no es perjudiqui a cap persona en funció de la seva naturalesa.

Rawls ha rebut diferents crítiques en plantejar la seva proposta. Una de les que se li han fet és que no existeix aquesta posició de partida en que desconeixem el nostre gènere, la nostra raça, o si tenim o no alguna mena d'incapacitat. Ara bé, més enllà d'aquesta crítica, ens agradaria destacar un altre aspecte de les crítiques que ha rebut: “Lo que molesta a Rawls no es que los talentos no estén beneficiando a todos, incluso a los menos talentosos –no ignora del todo que en un mercado libre es lo que tienen que hacer todos–, sino que los talentosos obtengan un beneficio propio a cambio”

(Rodríguez González, 2015: 153). Per tant, la teoria de la justícia per Rawls manté a ratlla els anhels del desenvolupament individual, doncs es persegueix una igualació social abans de l'excel·lència entesa com la cerca del virtuosisme personal.

Mentre que en les societats democràtiques tothom espera que se l'escolti pel fet d'estar dins d'un entorn democràtic, i que pugui disposar del preuat dret a la lliure expressió, cal fer una excepció sobre el contingut del que hom expressi. En relació a la forma, no serà gaire raonable retirar-li la possibilitat d'expressar-se a una persona. Ara bé, cal tenir present que només pel fet d'expressar el seu parer, a cap persona se li ha de reconèixer una vàlua indiscutible de les seves idees, dels seus pensaments. Per tant, sembla raonable que se li pugui donar la possibilitat d'expressar-se a tothom, però no tenim cap mena d'obligació d'estar d'acord amb allò que escoltem, ni que allò que escoltem sigui verídic.

No tenim motius de caire filosòfic –tampoc de caire polític– per haver d'arribar a un consens o una entesa. En el debat públic sempre tenim espai per la discordança i, per tant, per poder-nos mantenir en el desacord. La cerca del consens és un escenari possible, encara que no pot esdevenir una prioritat irrenunciable. Podem arribar a acords, sempre i quan el que es posi damunt de la taula sigui la necessitat de fer acords i pactes. Encara que el diàleg en l'espai públic també pot servir per adonar-nos de la distància –a vegades insalvable– entre les nostres respectives posicions. Podem dir, doncs, que hi ha idees que s'ajusten més o menys a la realitat, a la veritat, per molt que es vulgui plantejar un repartiment igualitari de la intel·ligència entre tothom. Les opinions són de cadascú, i cal reconèixer les diferències que existien –i continuen existint– entre opinions i fets, o entre opinions i certeses.

El discurs al voltant de la veritat s'ha pogut construir a partir d'aportacions raonables i fiables, i cal defugir les opinions i, de vegades, fins i tot les farses. Per tant, no podem caure en el parany de parlar en una distribució de l'atenció entre tothom, pel fet d'opinar, sense atendre a que es poden aportar en aquests espais d'opinió idees valuoses, o bé aportar idees poc o gens interessants, sense pràcticament recorregut intel·lectual.

Reconèixer que no tothom té una aportació significativa al debat ens porta, tanmateix, a acceptar que hi ha gent que ha preparat millors arguments, que ha estudiat i que ha reflexionat, que mereix la nostra atenció i, segurament, també pot arribar a ajudar-nos a pensar millor. I de la mateixa manera que quan parlem de guanyadors no podem oblidar que hi haurà perdedors, també hi haurà gent que no n'haurà preparat cap d'argument sòlid, que potser diu el primer que li passa pel cap i que espera, a més a més, que se li reconegui que ha dit alguna cosa valuosa. És molt important ser capaços de veure la diferència entre un tipus d'aportació al debat, i l'altra.

Entre la persona que aporta arguments sòlids i consistents, i la persona que espera que se li acudeixi de cop i volta una bona idea, entenc que la consideració de l'altre per a cadascuna de dues persones haurà de ser diferent. Opinions o criteris de diferent vàlua hauran de gaudir de valoracions diferents, i no portar-ho al carreró sense sortida de la “igualtat perfecta”. Ara bé, també cal que tinguem en consideració alguna altra crítica que podem fer a la concepció del temps de joc en el minibàsquet, abans d'entrar a fer una dissecció de l'assumpte. D'entrada hem vist com hi ha element de la cerca d'una “igualtat perfecta” en la normativa de minibàsquet, en la mesura que es cerca la redistribució del temps de joc a través de la norma d'alineació.

A aquest marc li hem plantejat la crítica liberal de considerar fins a quin punt és raonable imposar el treure-li temps de joc als jugadors, respecte del total de temps que podria arribar a jugar en el partit. En aquesta lògica podem parlar del temps de jocs en la norma d'alineació bé com impostos (pel temps que deixen de poder jugar alguns jugadors), bé com subvenció (pel que pot arribar a jugar segons quins jugadors). Aquestes idees van ser explorades a Valenciano (2015b). No obstant, aquesta és una mirada tan sols des del liberalisme i la crítica dels plantejaments que poden resultar, a ulls d'aquestes

posicions liberals, excessivament igualitaris. La mirada que es pot fer del temps de joc hauria d'anar complementada –novetat per aquesta tesi– per una mirada crítica des de les posicions marxistes.

Cal involucrar-nos, com adults participants des de diferents rols en l'esport infantil, per tal que els infants aprenguin a jugar. Aquesta seria una prioritat estratègica, per damunt de mirar de garantir x minuts de joc per a cadascun dels jugadors. Fixar-se en que els jugadors segur o obligatòriament, obviant la qüestió clau de l'aprenentatge, és un problema en el funcionament del minibàsquet. Trobem d'altres aproximacions que s'obren precisament a diferents dimensions del participar. Un exemple d'això el trobem en la següent definició de la participació en els esports:

“Según la Real Academia Española (1998), participar significa «*tomar una parte en una cosa*», lo cual llevado al campo de la actividad física y el deporte en general supone tomar parte en el juego deportivo y/o actividad física determinada. En el deporte del baloncesto, los jugadores pueden participar desde muchas y diversas perspectivas. Dentro de la competición, un jugador puede participar dentro del campo, es decir, jugando, o bien estar actuando desde el banquillo, fundamentalmente dando ánimos y consejos a sus compañeros.” (Ortega-Toro, Olmedilla-Zafra i Cárdenas-Vélez, 2007: 1)

El temps de joc és important, és clar, i això no podem negar-ho. Ara bé, considerar que disposant de temps de joc assegurat es resolen els diferents assumptes que estan plantejats en l'esport infantil, és ser molt ingenu i no encertar gens ni mica amb la profilàctica. Ens alegrem, certament, no ser els únics que hem notat aquesta visió reduccionista de la participació. És un fet important trobar posicions assenyades, i tanmateix amb una certa aproximació hermenèutica, com la que plantegen Ortega-Toro *et al.* (2007: 1). Anem a veure, a continuació, què implica tot això que hem apuntat sobre igualitarisme, cooperació i, en aquest darrer apartat, l'individu enfront del col·lectiu.

12.4.9.4 Participació i temps de joc

Per tal de poder articular una lectura crítica de la noció de participació i de l'ús del temps de joc dins de la lògica pròpia del minibàsquet, farem una sèrie de mencions relacionades amb el món dels anys anteriors al sorgiment del Biddy-basket. Per una banda, continuarem amb el fil de les reflexions des del liberalisme (Valenciano, 2015b) i des de la noció, també, de prendre el temps com a única mesura a l'abast, el que implica una lògica neoliberal. I per una altra banda, farem una sèrie considerable de mencions sobre la realitat educativa a partir de 1950, que considerem que estan en consonància amb el desenvolupament del minibàsquet a Espanya a partir de 1962.

Des de la perspectiva històrica, després de la Segona Guerra Mundial, és a dir, després de la derrota del feixisme, els països que guanyen la guerra volen fixar les bases per un nou ordre mundial que, entre altres coses, permeti que no es torni a repetir l'experiència totalitària del règim nazi. A més a més, es planteja quin tipus de sistema polític i econòmic serà millor que es posi en pràctica en aquesta nova època que tot just comença, i que pretén deixar enrere un passat cruel i sagnant. En aquestes condicions el socialisme serà un horitzó que es fixarà com a guia del desenvolupament social. Un dels aspectes més rellevants del socialisme és la seva vessant igualitària.

La tendència, en tot cas, serà cap a un major grau d'igualtat. Pensem que el temps de joc és un aspecte prou rellevant no tan sols a nivell de l'anàlisi pròpiament tècnica i reglamentària, sinó que funciona també com a reflexió d'abast més ampli, a nivell social i cultural. Aquesta ha estat la tendència en els treballs prèviament publicats (Valenciano, 2015b; 2019).

En quan a la consideració del temps de joc com a variable pedagògica podem refermar-nos els comentaris ja exposats, i voldríem afegir-ne algun més. Un cop s'arriba a la fita del 50% de temps de pista per a cada jugador, podem dir que s'ha trobat el Sant Graal del minibàsquet. Tot l'edifici filosòfic del minibàsquet ha estat construït per arribar al punt d'aconseguir una igualtat absoluta en el temps de pista, de la manera com ja ho han establert al minibàsquet italià. Per tant, arribat aquest punt o bé

a mesura que el reglament s'acosta al 50% de temps de pista per cadascú (i ara el mínim està en el 37,5% dels temps total), els arquitectes del minibàsquet han de mirar cap a altres latituds.

Ja hem dit que el minibàsquet impregna molts aspectes de l'esport infantil. La seva influència repercuteix en el fet que per anar un pas més enllà de la regulació igualitària del temps de joc, es fixin altres variables pedagògiques. En el camp del temps de joc, del temps de pista, el minibàsquet és avantguarda en els miniesports. Tanmateix, hem previst que a banda d'avantguarda, el minibàsquet també pugui funcionar com a reflex o mirall del seu temps, i també que el minibàsquet es pugui nodrir o retroalimentar-se d'altres formats esportius. Per posar alguns exemples, podem dir que el minibàsquet podria arribar a incorporar l'obligatorietat que tots els jugadors anotin algun punt per poder guanyar el partit (a semblança del FutbolNet); o que tinguin limitats el nombre de bots (similar a la limitació de tocs de pilota en el colpbol, o de la mateixa manera que els inicis del bàsquet femení); o que un jugador no pugui anotar més que x punts (com és el cas d'algunes modalitats de minivoleibol). És a dir, en aquest darrer supòsit, aplicar una norma de “tancar marcador” específica per a cada jugador.

Si parlarem de la percepció que es tenia de les metes o finalitats pròpies del socialisme, Hayek ens diu: “Ningún movimiento socialista que ha propugnado una igualdad completa ganó jamás un apoyo sustancial. Lo que el socialismo pretendió no fue una distribución absolutamente igualitaria, sino una más justa y más equitativa. No la igualdad en sentido absoluto, sino una «mayor igualdad», es el único objetivo que se ha propuesto seriamente” (2011: 181). Aquesta cita pensem que és important comentar-la al fil del que Hayek subratlla: que el socialisme sempre busca “més igualtat”, i no la igualtat.

Més enllà d'aquesta aportació que fa Hayek, volem indicar que en el minibàsquet tot gira al voltant de la qüestió d'igualar el temps de pista entre els jugadors d'un mateix equip, com veiem clarament en el minibàsquet italià (FIP, 2013). Això implica pensar que és educatiu per l'infant jugar, i que no jugar no és educatiu. Garantir temps mínim de joc no és garantir una atenció adequada a l'infant, no necessàriament implica protecció envers els infants, no fa que l'esport esdevingui formatiu (encara que sí que pot aconseguir encapsular en aquesta activitat esportiva els principals aspectes de l'esport educatiu). Assegurar el temps de joc és entès en la dinàmica del minibàsquet com una mesura cap a l'equitat. Resulta paradoxal que allò que és obligatori –jugar el partit ho és pels infants en el minibàsquet– estigui associat amb una mesura equitativa¹⁰⁴.

Un cop s'assoleix aquesta fita i tothom pot jugar, si seguim dins de la mateixa lògica en que vivim instal·lats d'acord a la norma d'alineació, no hi ha altra opció d'avançar –no hi ha “progrés” possible– si no és aconseguint cada cop més temps de joc per cadascun dels infants. Ara bé, un cop assoleix aquesta igualtat de temps de joc (FIP, 2013), o a mesura que la normativa s'acosta a la igualtat en el temps de joc, s'esgota l'horitzó que fonamenta el plantejament pedagògic del minibàsquet. No hi ha marge per a considerar res més que el temps de joc, i un cop s'igualava al màxim el temps de joc de cada jugador, pot arribar a assumir-se que la feina “pedagògica” ja ha estat assolida.

Aquest és segurament un dels paranys més terribles de la norma d'alineació, i un dels seus aspectes més enverinats. En la mesura que allò pedagògic s'associa amb garantir el temps de joc, es perd de vista la pròpia dimensió d'aprendre i emocionar-se. Com que la bandera de l'esport educatiu està lligada a garantir el temps de joc per a tothom, en el seu discurs el minibàsquet és més educatiu cada cop que garanteix més temps a cadascú, fins acostar-nos a la idea d'“igualtat perfecta” que presentava Miguel Benasayag (2013: 24). Aquesta maniobra progressiva d'identificar temps de joc assegurat amb un enfocament educatiu de l'esport infantil suposa, certament, una despedagogització¹⁰⁵ de l'esport.

¹⁰⁴ Segons a una idea expressada per Marcela Hernando en una conversa personal el 15.10.2020.

¹⁰⁵ Resulta interessant pensar l'esport educatiu com a esport infantil operat des de la lògica de la despedagogització. En els temps que corren, en els quals és freqüent sentir a parlar dels problemes de la despolitització de la societat i dels

Al nostre entendre, per pensar el minibàsquet des de la pedagogia caldrà sortir d'aquest circuit viciós en el qual s'ha instal·lat durant les darreres dècades. La conquesta de més temps de joc per cada infant via reglamentària ha deixat de banda els procediments pels quals aquest temps de joc pot esdevenir educatiu. Com que s'enfoca l'assumpte de garantir el temps de joc, un temps de joc cada cop més proper al 50%, es deixa de costat la reflexió al voltant d'allò que fa que l'experiència del minibàsquet pugui ser educativa. Si en el discurs oficial del minibàsquet participar equival a jugar (Valenciano, 2019), i es vol garantir que tots els infants participin, no queda més remei que fer jugar a tothom, i cada cop més temps. No fer jugar tothom seria fallar –en aquest raonament a partir d'un paradigma garantista dels drets i encara més enllà, incloent l'obligatorietat de jugar en els partits– a la crida per la defensa entusiasta del respecte i la dignitat envers els infants.

Aquesta podria ser una foto de l'anàlisi actual, de l'anàlisi amb perspectiva del que ha passat les darreres dècades. Ara bé, paga la pena que feta aquesta aproximació al moment actual ens dediquem a comentar les constants que imperaven a nivell pedagògic i polític durant les dècades de 1950 a 1970, i que tenen una important rellevància en la gènesi del minibàsquet. L'esperit del minibàsquet, que podem identificar especialment amb la norma d'alineació, té com pista d'enlairament les dècades de 1950 i 1960. Aquestes mencions van en la línia de poder posar en context una mesura com és la norma d'alineació, que vertebrava el temps de joc en el minibàsquet des de 1964, i que apunta a uns elements els quals ja hem esmentat com a nuclears del minibàsquet: igualitarisme, cooperació, individu vs. col·lectivitat.

A més a més d'aquests elements que acabem d'esmentar i que conformen els eixos als quals ja hem fet referència en els anteriors apartats, el minibàsquet presenta una estructura particular pel fet d'establir una divisió dels temps de joc en la qual prima la idea d'haver de repartir el temps de joc entre tots els membres de l'equip. La idea de participació del minibàsquet tindrà l'accent molt marcat garantir temps de joc per a tothom. Fem aleshores una mica de revisió històrica del clima cultural i polític a les acaballes de la dècada de 1960. En aquells temps propers al Maig de 1968, és a dir, al que es va anomenar la revolució contracultural, la idea de participació política del ciutadà és un element cabdal de la concepció del paper que l'individu havia de tenir dins de la societat. Enfront un rol d'alienació que correspondria a la posició de l'obrer en el pensament de Marx, és a dir, enfront la posició d'explotació al que el sotmet el propietari de la fàbrica, es planteja la necessitat d'un tipus de ciutadania la qual porti a ocupar-se cadascun dels assumptes públics.

El ciutadà, si recuperem la dimensió republicana del model de la *polis* grega, no pot participar només cada quatre o cinc anys en les eleccions del govern de torn. Caldrà, enlloc d'una participació puntual i esporàdica, que estigui amatent en tot moment per tal de seguir el fil de les decisions dels polítics i ell o ella mateixa pugui prendre una posició, un postura respecte cada qüestió rellevant. Aquesta concepció del paper dels ciutadans en la política afectarà, nogensmenys, els plantejament pedagògics de l'època, refermant-se la idea de la importància de que l'alumne estigui “actiu” dins de la classe per poder construir el seu propi coneixement.

Ara bé, cal fer notar que l'aparent disposició de la contracultura a eliminar el control no és ben bé així: “Podemos pensar en la contracultura como una actitud filosófica relajada opuesta al concepto mismo de control, pero el holismo en realidad abrió un nuevo camino al control, aquel que ejerce la mente sobre el cuerpo” (Ehrenreich, 2018b: 132). Per tant, al costat d'una aparent disminució del nivell de control en el moviment contracultural, apareix un increment del control de la ment respecte el cos. Un exemple d'això bé seria l'eclosió dels tractaments psicològics de caire cognitiu-conductual. Una

ciutadans, sembla oportú prendre aquest temps com un temps, a més a més de despolitització, també de despedagogització. Aquest terme pensem que serveix per il·lustrar el procés que s'està donant durant les darreres dècades en l'àmbit de l'esport infantil i juvenil, i que també correspon a una lògica escolar particular on la pedagogia i l'educació estan deixant el seu lloc al *coaching* (Pérez Gordillo, 2019).

de les seves tècniques estrella seria la reestructuració cognitiva, segons la qual es planteja solucionar els problemes vitals a partir de canviar la manera de pensar.

En les dècades de 1960 i 1970 es planteja una pedagogia la qual apunta en tot moment a fugir de la imatge de l'alumne com a receptacle dels coneixements que el professor li presenta. Lligat a això apareix també una crítica a la memorització, que no es considera una tècnica d'aprenentatge prou "activa" per satisfer els criteris propis de les noves pedagogies de les dècades de 1960 i 1970. Aquestes pedagogies rebran diferents denominacions, encara que una de les més comunes serà "Educació nova" (Mialaret, 1978), així com també "educació activa". Aquestes propostes tenen elements en comú, és clar, amb l'Escola Nova que ja es va donar als inicis del segle XX.

A mesura que canvia el model social i polític, es planteja un canvi també del model educatiu. Per tal de poder tenir la societat somniada, caldrà posar unes bases diferents en la formació de les persones, la qual cosa implicarà canvi en l'organització del sistema educatiu: "Fue Michel Lobrot quien, a inicios de los años 1970, partiendo de la idea de la no directividad de Rogers y de la pedagogía del trabajo de Celestin Freinet, sentó las bases de una «pedagogía institucional» que tomaba la autogestión pedagógica como palanca de la autogestión social" (Gadotti, 2013: 21). La pedagogia institucional fou una important corrent de canvi per les escoles.

En aquestes circumstàncies, es planteja la participació del alumnat a l'escola en els següents termes: "Como la participación era la nueva norma, no se consideraba «buen alumno» a quien no fuese participativo, quien no fuera asiduo a las asambleas era censurado. Las asambleas se fueron vaciando y las decisiones se acababan tomando solo por unos pocos" (Gadotti, 2013: 26). Per tant, l'aprenentatge de certs coneixements ja no dóna la mesura de l'èxit escolar, sinó que la presència en segons quines activitats de centre (per exemple, les assemblees) són indicadors d'èxit escolar. No obstant, Gadotti fa una crítica oberta: com que es venera la forma (l'assemblea), es pot arribar al punt d'oblidar al contingut i, aleshores, ja hem begut oli doncs tornen a ser uns pocs els que decideixen per tots.

Seguint aquest exemple de les assemblees, podem establir un paral·lelisme amb la norma d'alineació. Aquesta norma ocuparia el lloc anàleg a l'assemblea tal com la presenta Gadotti: és la forma que en aparença dóna seguretat d'estar plantejant una diferència. La diferència és: abans hi havia lliçó magistral, ara fem assemblees. O bé: abans no hi havia temps assegurat per tothom, ara si que en tenim, de temps assegurat per tothom, i vetllarem per que es compleixi aquesta norma. En aquest sentit trobem que serien exemples anàlegs, exemples que mostren una identificació amb la forma i un descuit dels aspectes relacionats amb el contingut. Per una banda, les assemblees poden esdevenir una experiència buida, empobrida; per una altra banda, el temps de joc assegurat no necessàriament esdevindrà un espai d'aprenentatge.

Segons la concepció pedagògica a la moda en les dècades de 1960 i 1970, la vessant organitzativa havia de ser necessàriament transgressora respecte les formes anteriors. És a dir, havia de ser clarament antiautoritària, igualitària, feminista, antiracista, i també antipatriarcal. Amb aquests trets d'identitat el que es dibuixava era un escenari en el qual la participació es polititzava fins al punt que qualsevol gest que no tingués un punt de revolucionari resultava blanc de crítiques, potser ser massa tou, massa poc transgressor. Ara l'alumne aplicat ho seria no en virtut dels coneixement enciclopèdics que pogués arribar a tenir, sinó en la mesura que participés dels òrgans de decisió als quals se li convidava a participar, en la mesura que es manifestés dins d'aquests espais de debat, com ara les assemblees.

El criteri per reconèixer un "bon alumne" en segons quines escoles amb un projecte innovador, segons ens diu Moacir Gadotti, portava als alumnes a haver de participar gairebé per obligació sinó volien ser titllats de inactius i faltats d'interès per aprendre. Per ser ben considerats dins del centre educatiu,

els alumnes calia que fossin participatius d'una determinada manera. Com de fet se'ls demana als jugador de minibàsquet: que participin jugant les parts a les quals estan obligats a jugar un cop estan inscrits en l'acta de partir i l'entrenador ha signat. Ara bé, com el fet valorat era l'assistència a les assemblees i no pas quina tasca es feia a les pròpies assemblees, no resulta gens estrany que aquestes es buidessin, tal com comenta Gadotti. Quan la finalitat no és fer quelcom, és a dir, realitzar una determinada tasca, sinó que allò que es té en compte simplement és assistir, el problema esdevé que es perd de vista la tasca (aprendre). Conversant amb la psicòloga Marcela Hernando, ella va distingir entre temps cronològic i temps musical¹⁰⁶. El temps cronològic és que hom treballi 5, 8, 12 hores. Treballar cert nombre d'hores no parla de la tasca, del producte: al·ludeix al temps invertit. El temps musical, el tempo, implica una dimensió diferent del temps, un ajustament amb la melodia. Són dues maneres diferents de tractar el temps.

Podem dir que quan la tasca és jugar i aprendre jugant a bàsquet, no té importància el temps cronològic (si has dedicat més o menys hores), sinó més aviat el tempo, la dimensió temporal pròpia de la tasca. Si l'aprenent està vinculat amb la tasca com un temps cronològic (llegir tantes pàgines del llibre; dedicar x hores a l'estudi), s'aparta del contingut. En aquest sentit és més profitós en termes d'aprenentatge plantejar-se el temps d'estudi en funció d'un criteri lligat al contingut. Per exemple, en l'estudi d'unes oposicions, seria llegir i estudiar determinat nombre de temes en un determinat temps. No seria estudiar x nombre d'hores i prou: la qüestió pedagògica seria arribar-se a estudiar tants temes en tantes hores.

Tornem, després de la distinció entre temps cronològic i tempo, a l'exemple anterior de la participació en assemblees. Veiem aquí un paral·lelisme entre la idea pròpia de l'àmbit escolar d'estar present a les assemblees com a criteri suficient d'èxit de la proposta, i que això sigui considerat un tret inequívoc de participació, amb la realitat pròpia del temps mínim de joc, o temps assegurat en el minibàsquet. Confirmem, aleshores, que per nosaltres el temps de joc assegurat té una funció anàloga a la idea de la participació a les escoles mitjançant l'assistència a les assemblees o d'altres activitats innovadores, trencadores.

Malauradament, enlloc de posar-se l'accent en què fer durant el temps que el jugador estigui a pista, tot el pes de la norma està enfocat a emfatitzar un altre aspecte: assegurar cada cop més presència de cada jugador a la pista. L'evolució del temps mínim de joc ha operat en aquesta direcció, i el temps mínim ha passat del 25% al 33%, fins arribar al 37,5% actual a Catalunya. Què en faci el jugador d'aquest temps assignat, ja es veurà, car no és l'objectiu de la norma definir què fer amb el temps disponible per cada jugador. N'hi ha prou amb tenir el temps assegurat i que l'entrenador compleixi l'obligació de fer jugar els jugadors el temps que està estipulat. Per tant, s'esborra qualsevol consideració pedagògica del reglament quan es presenta el temps de joc en el minibàsquet.

Encara que el reglament no sigui un text pedagògic, la inexistència de criteris pedagògics en relació al temps de joc suposa una absència ben clara i notòria. Certament, s'especifica que el nen ha de participar, ha de jugar cada partit, i que això és important pel seu desenvolupament. Però no hi ha cap referència clara en relació a quines idees o concepcions, sobre el seu fonament ètic o pedagògic.

Seguint amb aquestes reflexions sobre la participació dels jugadors, la norma d'alineació planteja una relació amb el temps de joc la qual està fora de la lògica que planteja la pròpia vida d'acord a les idees de Charles Darwin. És raonable pensar que tot sovint hi ha qui mereix molt de temps de joc, i també que hi ha jugadors dins de l'equip que mereixen poc temps de joc, o fins i tot gens. Aquesta és una lògica que queda arraconada, suspesa en el moment en el que allò que cal preservar, a tota costa, és un temps de joc assignat a cada jugador. Això, a més a més, deixa en un discret segon terme les qüestions de tipus tècnic, doncs el que importa segons el reglament, a fi de comptes, és ser curosos

¹⁰⁶ En una conversa personal el dia 19 de juliol de 2018.

amb el repartiment del temps de joc i respectar formalment la norma. Per tant, el que importa a ulls dels reglament és complir amb un procediment, i no tant què fa el jugador –i també l'entrenador– del temps de joc. De fet, com ja hem vist, el que faci el jugador de minibàsquet quan estigui a pista és cada vegada menys rellevant, com es veu en el fet que a l'àrbitre se li donin indicacions de permetre les infraccions del reglament.

Cal ser curiosos amb seguir pas a pas el procediment. És clar que importarà, al cap i a la fi, què fem a la pista, encara que d'entrada el reglament ens indica que allò que cal preservar és el dret atorgat als infants de jugar una determinada porció de temps, i no tant què fer durant aquell temps. La norma de joc, enlloc de plantejar una sèrie d'elements a partir dels quals els jugador puguin buscar què fer a la pista (tal seria el cas d'un reglament sense norma d'alineació, ni norma de tancar marcador, ni prohibicions de cert tipus de defenses zonals), quan els garanteix el temps mínim que estan a pista produeix un determinat efecte en els jugadors: els allunya de la tasca.

La norma d'alineació en el minibàsquet introdueix un element estrany que és fixar com a prioritat estar el major temps possible a pista, enlloc de pròpiament jugar. Aleshores els jugadors no cerquen tant la victòria i anotar, com fer allò que els pot fer mereixedors de passar més temps a pista. A més a més d'aquest element estrany (buscar estar més temps a pista enlloc de buscar jugar, aprendre i guanyar), el tenir temps de joc assegurat està apartant els jugadors de la possibilitat de confrontar-se amb allò que en psicoanàlisi s'anomena “la falta”.

Un autor que ha treballant de manera molt acurada aquest concepte psicoanalític és Michael Balint (2005). La falta va associada estretament al desig. En termes molt esquemàtics, on hi ha falta podrà esdevenir el desig, mentre que allà on no hi hagi “falta”, on hom estigui completament saciat per dir-ho en termes ben gràfics, aleshores no hi haurà desig. Posarem un exemple: un infant que comença a parlar, comença a dir els seus primers mots, i els adults li diuen: “Vols això? Allò altre?”. No paren d'oferir-li tot tipus de coses, per tant té molt números de ser un infant que no caldrà que aprengui aviat, ràpidament a expressar-se a través del llenguatge. No li caldrà, adaptativament en el món en que viu, comunicar-se d'una manera que incorpori el llenguatge verbal.

És clar que l'infant en qüestió es comunicarà, i que els adults al seu voltant miraran d'interpretar què vol dir l'infant, però no tindrà gaire necessitat de fer-se entendre lingüísticament. L'infant obtindrà el que desitja simplement a base de sorolls, de gestos, quan podria fer un ús incipient de la paraula. Fins i tot (potser caldria dir *sobretot*) es comunicarà a partir de sorolls, plors i rabietes, establint un vincle al voltant de la queixa, el neguit i també, per què no, l'exigència de satisfacció immediata del seus impulsos.

En canvi, un infant al qual no se li dóna de tot cada cop que fa el més petit soroll (menjar, beure, carícies, agafar-lo a coll, etc.) o bé fer-li ganyotes quan s'enrabia, serà un infant que parlarà més aviat, que tanmateix es mourà per aconseguir agafar els objectes que vol i que estan al seu voltant, que es relacionarà amb el món d'una manera activa, no passiva. Haurà d'aprendre a comunicar-se amb el llenguatge verbal abans que un altre infant al qual els adults als seu voltant no facin altra cosa que saciar-lo de manera compulsiva, sense temps d'un aprenentatge de la demora. Tot i que aprendre a esperar-se no és l'objectiu, sinó aprendre, elaborar durant el temps de demora de la satisfacció de cers impulsos.

Vist aquest corol·lari, aleshores l'infant que rebi tot tipus d'estímul cada cop que faci el més petit senyal serà un infant passiu, que esperarà ser satisfet pels altres. Si bé podria reconèixer el món que l'envolta i cercar, motriument i psíquica, allò que vol, es quedarà esperant que el satisfacin de manera, com es diu en psicoanàlisi, omnipotent:

“La pauta es la siguiente: el bebé desarrolla una vaga expectativa que tiene su origen en una

necesidad no formulada. La madre adaptativa presenta un objeto o una manipulación que satisface las necesidades del bebé, de modo que éste empieza a necesitar exactamente lo que la madre le presente. De esta manera llega a tener confianza en ser capaz de crear objetos y de crear el mundo real. La madre le proporciona al bebé un período breve en el cual la omnipotencia es algo que se experimenta.” (Winnicott, 1993: 81)

El nadó restarà a l'espera que li donin allò que vol, estarà per tant sense falta, i aleshores sense desig, només amb pressa per satisfer de manera immediata. Sense capacitat de tolerar la demora, els impulsos biològics més rudimentaris s'imposaran per davant de tota la resta. Fem ara una nova analogia: en la mesura que als jugadors que juguen amb norma d'alineació no els manca temps de joc, doncs ja el tenen assegurat, no caldrà que cerquin aconseguir el seu desig. Aquest és un aspecte que analitzaré amb més detall en l'apartat de la lectura psicoanalítica del reglament de minibàsquet.

Tornem ara sobre la qüestió de les pedagogies actives i el canvi de model educatiu que va donar-se a alguns països d'Europa durant la dècada de 1960 i 1970. Un altre dels trets característics d'aquell ambient social i pedagògic de l'època va ser l'esborrament progressiu de la diferència entre adults i infants. La relació entre pares i fills era cada cop més una qüestió no fixada en la jerarquia, i el mateix passava per la relació entre mestres i alumnes. Enlloc de voler establir de manera clara una diferència entre els adults i els infants, aquesta s'esborrava: “[el alumno] podía participar también en su evaluación al lado del profesor que también era evaluado, pero este alumno presentaba un gran déficit de conocimientos. Ni siquiera se había profundizado en la teoría de la autogestión, y todavía menos en los estudios pedagógicos” (Gadotti, 2013: 27).

Tradicionalment el professor sempre havia avaluat els alumnes, i l'alumne no avaluava el professor. De vegades s'ha considerat que una actitud excessivament centrada en l'examen no beneficiava l'aprenentatge. No obstant, les pedagogies actives porten en el seu temps sense jerarquies diferenciades a una simetrització entre els docents i els discents. És a dir, una simetrització entre els que exposen i coneixen una sèrie de coneixements, i els que estan en situació d'apropiar-se i elaborar, en el millor dels casos, d'aquells coneixements. Això comporta que l'avaluació ja no estigui centrada en la tasca de l'alumne, sinó que es miri d'avaluar la tasca del professor. Si aleshores l'alumne no aprèn, es posarà en dubte la metodologia docent i la capacitat del professor de motivar l'alumne. De cop i volta ja no és qüestió de si l'alumne té interès, i fins i tot passió, per aprendre. El que caldrà, segons aquest marc conceptual, és motivar als alumnes, i qui tingui alumnes amb mals resultats acadèmics serà, doncs, un mal professor.

L'avaluació dels docents és una realitat pròpia dels centres educatius, de la direcció dels centre, així com del propi Departament d'Educació. No obstant, si se'ls demana als alumnes –així passa a les universitats privades, i ara també a les públiques– que facin una avaluació dels docents, aleshores es fixa un escenari en que els alumnes dictaminen si els professors fan bé la seva feina. La institució apunta que els alumnes estan per damunt del professorat. Aleshores no podem fixar les diferències entre els uns i els altres, doncs tots són avaluats, i per tant tots són dins del mateix sac. Podem dir, amb Hernández Álvarez (2005), que persisteix un discurs del rendiment enfront un discurs de la participació¹⁰⁷.

¹⁰⁷ En aquesta extensa cita veiem contraposats aquests dos discursos: “En efecto, en el marco de un discurso de rendimiento nos encontramos: con el predominio que ejercen las ciencias biológicas en el estudio de las posibilidades de logro del mayor rendimiento posible en una determinada modalidad deportiva; con una intencionalidad presente en los discursos de rendimiento que se trasluce en el uso de expresiones como la selección de los más hábiles; con formas de entender la actividad deportiva centrada de forma excesiva en la preparación para la competición; y, por último, con un discurso de rendimiento en el que la meta es precisamente el grado de rendimiento (producto final), y se convierte por tanto en el factor que se utiliza como único indicador del éxito. Por el contrario, en los discursos de participación, el dominio que ejercen las Ciencias Sociales en el estudio del valor de las manifestaciones culturales del movimiento como fuente de socialización, ofrecen una perspectiva del deporte muy diferente. La utilización de expresiones como la de la Inclusión de todos en los beneficios educativos que se derivan de las prácticas corporales contrasta con el mensaje de selección de los más hábiles presente en los discursos

El discurs de la participació esdevé una aproximació confusa a realitat, ja que està mancada de fonament. Si mencionem la participació a tort i a dret sense tenir en compte que és una possibilitat, màxim una promesa, ens trobem davant un enunciat buit. Parafraçant el que comenta Gadotti sobre les assemblees, parlar de participació no és haver profunditzat en una teoria de la participació. I afegim: parlar de participació o dir que s'assegura la participació tampoc és el mateix que participar. Com tampoc parlar d'autogestió equival a que estiguem posant en pràctica un entorn de tipus autogestiu.

Si a més a més la participació s'identifica amb l'autogestió, el paper de l'adult pot quedar seriosament entredit si, com és el cas algunes vegades, es compta que els alumnes ja saben i que els mestres estan per facilitar o guiar, i res més. Així ho trobem descrit en la següent cita:

“El responsable de la educación debe ser, ante todo, un «animador», un guía que inicie en los métodos de trabajo, una persona de iniciativa a la que se pueda recurrir en caso de necesidad. [...] Al asumir sus nuevas funciones, y gracias al contexto con la realidad, la escuela podrá abrirse con mayor amplitud a todos los niños y ofrecerles mejores posibilidades de ejercer su derecho a la educación.” (Mialaret, 1979b: 201)

Hem vist l'ambient pedagògic a les dècades de 1960 i 1970, un ambient educatiu que va en consonància al món social de l'època. Es planteja que les relacions socials, educatives del món anterior a aquella època s'havien establert de manera autoritària, definint en certa manera l'autoritarisme com l'antítesi de la democràcia a la qual es volia aspirar. En aquest sentit, si es volia ser democràtic, s'entén que s'havia d'abandonar qualsevol tic d'autoritarisme. Ara bé, aleshores no s'identificà el problema que podria generar aquest rebuig de l'autoritarisme: que per fugir de l'autoritarisme es renunciés a l'autoritat adulta necessària per contraposar-se a l'infant, per posar-li límits i fixar un ordre saludable en el món. No podem identificar l'autoritat amb els règims autoritaris o totalitaris, doncs correm el perill de deixar-la de banda en els règims democràtics.

Cal fer un aclariment. Si en ocasions s'associa autoritat amb autoritarisme, hem de trencar una llança en favor de la connexió que hi ha, i que de vegades s'obvia, entre autoritat i autoria. Que algú tingui autoritat, d'entrada, és un afalac al nostre entendre, doncs estem dient que aquella persona és autora dels seus productes. L'autoritat és reconeixible en la mesura que algú és productor d'alguna cosa. L'autoritat adulta és producte de les decisions que pren aquella persona i, en conseqüència, de la vida que porta. L'autoritarisme connecta amb la idea dels règims dictatorials imposats a la força, sovint segons una força militar o policial. Per tant, l'autoritat la farem servir en aquesta tesi com una noció lligada a l'autoria.

De manera resumida podem dir que un propòsit per l'educació podria ser: “Educar a un niño es iniciarlo en cierto género de vida, darle un dominio mayor sobre lo real, integrarlo en su medio inmediato, permitiéndole así actuar mejor sobre el entorno” (Mialaret, 1979b: 198). En aquest sentit podem subratllar aquelles idees d'igualitarisme i, en certa mesura, també d'equitat, que han conformat el món social i polític, i també l'escolar i l'esportiu, durant els darrers setanta anys. Són idees les quals han capgirat la concepció de les relacions, que han passat d'una dimensió clarament jeràrquica –

de rendimiento. Asimismo, la cooperación se convierte en un nuevo centro de atención prioritaria, sin exclusión de la competición con fines educativos y el disfrute personal de la cultura del movimiento actúa como indicador y meta en el desarrollo y participación de los alumnos.

En los últimos años, en el ámbito educativo hemos podido observar un significativo tránsito de las concepciones basadas en un discurso de rendimiento a las sustentadas bajo las premisas de un discurso de participación. No se trata de un simple cambio en el fin basado en el rendimiento o en la mera participación de los sujetos. Supone un cambio de perspectiva que, apoyado por las reformas educativas de la década de los 90 y sus postulados, contiene los ingredientes básicos para convertirse en una auténtica innovación que conlleve una definición de las intenciones que orientan la intervención educativa en la búsqueda de una mejor calidad de la misma” (Hernández Álvarez, 2005: 133).

verticals– a un clam per l'horitzontalitat, és a dir, que han caminat envers a una desaparició de les diferències individuals, ja sigui pròpies del rol (pares-fills, mestres-alumnes) o dels mèrits i coneixements (l'alumne que sap/l'alumne que no sap, el jugador que juga bé/el que juga malament).

És del tot congruent amb el que ja he comentat del igualitarisme i la defensa de la participació que avui el discurs convencional sigui el de repartir el temps de joc. Ho vam veure amb Ruiz Omeñaca (2012: 131), autor que mencionava la importància de l'equitat en el repartiment del temps de joc, així com també en la distribució dels rols de joc. Hi ha, és clar, una sèrie de condicionants morals que envolten aquest discurs de la bondat pròpia del igualitarisme, la participació i la tendència a l'equitat en el repartiment del temps de joc. Hem de preguntar-nos, no obstant, quin és el rerefons sobre el qual es representa aquesta peça, aquesta obra en la qual es reclama més temps de joc pels infants. Una bona manera d'encarar aquest repte és acostant-nos a l'anàlisi que va fer Robert Simon:

“An essential part of learning to enjoy and appreciate sports is to learn to appreciate acts of skill by players. To the extent that identical treatment requires us to treat skill and excellence as if it did not exist, it requires us to ignore the very qualities instruction should help us to develop. On the contrary, there is a good reason for acknowledging outstanding performances, not only because we appreciate excellence, but also to help teach children and spectators to recognize and appreciate exhibition of skill in sports. If this points is sound, one of the goals of sports for children should be not only to teach skills and encourage participation, but to develop the kind of appreciation of excellence which will provide enjoyment of sports throughout a lifetime.”¹⁰⁸ (1985: 88)

Recordem que ja vàrem citar un passatge d'aquest treball d'aquest autor. El “tractament idèntic” al que es referia aleshores Simon connecta amb totes les mesures que condueixen cap al repartiment del temps de joc. Es tracta d'una situació que, com bé apunta Simon, posa en entredit el reconeixement de les habilitats dins del joc, el que podem anomenar virtuosisme tècnic. L'autor puntualitza que encara que es parli d'oportunitats “iguals”, això no vol dir que hagin de ser “idèntiques”. Aquest seria, doncs, un raonament que desactivaria les justificacions al voltant de la tendència d'igualar cada cop més el temps de joc entre cadascun dels jugadors de l'equip. Ara bé, no desactivaria pròpiament la tendència a repartir el temps de joc, el redistribucionisme pel que fa al temps de pista.

Resulta ben sabut que l'esport s'ha identificat amb la construcció del caràcter. Forma part de la concepció de l'esport des de l'Antiga Grècia fins a l'actualitat, passant pels torneigs cavallerescs i les *public schools* a Anglaterra. És per això que la justificació sobre l'esdevenir reserva en un partit de minibàsquet, el restar obligatòriament cert temps del partit a la banqueta, agafa embranzida en segons quins contextos pretesament concernits amb els assumptes pedagògics. Una visió entrelligada amb la idea d'humilitat. Tenim la mostra del minibàsquet italià: “El segundo principio según el cual el jugador debe estar en el banquillo durante dos periodos es una lección de modestia: hasta el más bravo debe ser sustituido” (FIP, 2013: 17). La terminologia té una clara connotació de tipus moralista.

Al nostre entendre, al costat de la justificació del temps a la banqueta per a cada jugador de minibàsquet com una lliçó de modèstia, tenim la màxima que busca ser rotunda, inequívoca: “hasta el más bravo debe ser sustituido”. Per tant, ser “bravo” no significa necessàriament que un jugador de minibàsquet es guanyi la possibilitat d'estar a la pista tot el temps de joc del partit, sinó que amb independència –o potser hauríem de dir: *amb indiferència*– sobre els mèrits que cadascun dels

¹⁰⁸ “Una part essencial d'aprendre a gaudir i apreciar l'esport és aprendre a apreciar les jugades plenes d'habilitat dels jugadors. Arribats al punt que el tracte idèntic ens imposa que tractem l'habilitat i l'excel·lència com si no existeixin, ens imposa ignorar les qualitats que la instrucció ens hauria d'ajudar a desenvolupar. De manera contrària, hi ha una bona raó per reconèixer les grans actuacions, no només per que apreciem l'excel·lència, sinó també per ajudar a ensenyar als nens i als espectadors que reconeguin i apreciïn una exhibició d'habilitat en els esports. Si aquest punt és ajustat, una de les finalitats dels esports per a nens hauria de ser no únicament ensenyar habilitats i emfatitzar la participació, sinó també desenvolupar el tipus d'apreciació de l'excel·lència que aportarà el gaudi de l'esport durant tota la vida” (traducció pròpia).

jugadors, tots hauran de passar per la banqueta.

Si bé és impossible dir que les persones som iguals, car som diferents, es pot voler igualar als infants fent-los passar una estona per la banqueta. De nou apareix la idea de negar les diferències individuals, encara que no puguem sinó reconèixer que tots els humans som diferents. La participació en el joc en el sentit de jugar el partit té al seu costat una altra situació de participació, com és el restar a la banqueta. Encara que normalment es justifica que alguns jugadors estiguin a la banqueta per donar l'oportunitat de jugar a d'altres companys menys habilidosos, en la mesura que s'entén que tots els infants tenen el dret i també l'obligació de jugar en els partits quan s'estipula norma d'alineació, trobem en aquest cas del minibàsquet italià una nova justificació. No és pels altres que algú resta a la banqueta: és per un mateix que convé que hom estigui a la banqueta. Convé que els que són a la banqueta hi siguin allà per l'aprenentatge que conté ser-hi allà, que és, com diu el reglament de minibàsquet italià, una lliçió de modèstia.

En aquest sentit, els infants hauran d'estar agraïts que els arrabassin temps de joc a pista. Hauran d'estar satisfets i conformes amb que se'ls veti jugar més temps per l'ensenyança que se li suposa a aquella experiència d'estar a la banqueta. Quan es passa a considerar la virtut d'estar-se a la banqueta com una victòria moral, estem construint una visió interessada de la pèrdua de temps de joc. *Ja li anirà bé, això d'estar a la banqueta*. I en un llenguatge del carrer podríem dir: *servirà per baixar-li els fums*.

Determinat tipus de normes de joc, com ara aquestes que proposa el reglament de minibàsquet italià, estipulen un tipus de funcionament del qual podem dir que no es dona consideració a les persones alienes a l'òrbita dels legisladors. Les idees que es proposen en el reglament de minibàsquet italià encaixen amb la següent descripció d'una determina manera de fer allunyada, per dir-ho de manera col·loquial, del poble: “los actuales defensores de la inflación legislativa sacan la peregrina conclusión de que debe prescindirse de lo que las personas reales decidan o no decidan y reemplazarlo por lo que cualquier grupo de legisladores pueda casualmente decidir por sí en un momento dado” (Leoni, 2010: 35). Podem dir que els entrenadors podrien decidir fer una distribució de temps de joc seguint el seu propi criteri, i que el reglament de minibàsquet italià els hi impedeix fer-ho.

Si seguim fil per randa el raonament de Leoni, podem concloure que massa legislació –inclosa la dels reglaments dels miniesports– ha estat confeccionada sense escoltar prou als interessats. Una visió anàloga d'aquest oblit sistemàtic dels legisladors dels miniesports el trobem, també, en la confecció de les lleis educatives. Podem dir que hi ha hagut un oblit sistemàtic de cridar als docents per tal de fer front als canvis que es podien fer per millorar el sistema educatiu, i en aquest sentit podem dir que probablement els entrenadors també han estat deixats de costat pels legisladors quan s'han plantejat els reglaments dels miniesports.

En aquest apartat sobre participació i temps de joc en el minibàsquet, hem començat amb una menció breu de la visió del socialisme que va formular Hayek. Ara convé que tornem a les seves reflexions per entendre, des de l'aspecte psicològic i també des de l'econòmic, què passa quan els infants ja no poden tenir a l'abast el seu propi temps de joc i el que fan es compartir, amb els companys, el gruix del temps de joc que s'ha de repartir seguint certes regulacions. Hayek posa el crit al cel i ens diu: “una vez se rechaza la pretensión del trabajador individual a la totalidad de «su» producto, y que ha de dividirse todo el rendimiento del capital entre todos los obreros, el problema de cómo dividirlo plantea la misma cuestión fundamental” (Hayek, 2011: 183). Al nostre entendre, el jugador de minibàsquet ocupa un rol anàleg al treballador individual del text de Hayek.

El jugador ha perdut, per dir-ho així, l'accés al seu propi producte. El total del temps de joc d'un partit és un temps al qual podria accedir, arribats el cas, quan reunís un determinat gruix de mèrits a ulls de l'entrenador/a. I és clar, dividir el temps de joc quan ja no forma part del que cadascú s'ha guanyat a

pols, quan ja no podem veure-ho com el seu producte, es transforma en una feina titànica, gairebé irresoluble. El problema neix de que la concepció que forja aquest repartiment de temps tendent a la igualtat màxima està animat per uns principis que neguen el paper de la competència com a motor del progrés individual i social.

No passa desapercebut per Hayek què li passa al treballador al qual se li treu el fruit del seu treball, al qual se li nega l'accés al gaudi del seu producte. Aquesta és una consideració que a Hayek no genera cap mena de dubte: “Ofende indudablemente a nuestro sentido de justicia el que alguien tenga que sufrir una gran disminución de sus ingresos y el amargo fracaso de todas sus esperanzas sin cometer por su parte ninguna falta y a pesar de un trabajo difícil y de excepcional destreza” (Hayek, 2011: 199). En un sentit complementari al que comenta Hayek, podem al·ludir a la idea de plusvàlua segons Marx, que indica com el capitalista s'apropia del producte del treballador quan no reparteix el guany de la plusvàlua entre els treballadors.

La persona que no veu suficientment compensat el seu esforç, la seva destresa, és una persona a la qual allò que ha invertit en aconseguir quelcom li pot semblar que no li surt prou a compte. La feina invertida, podem dir en un llenguatge planer, no li rendeix. Ara bé, si el que rep a canvi del seu esforç i destresa fos una mesura corresponent al que ha invertit, la decisió de continuar esforçant-se i millorant les seves destreses no tindria massa complicacions: seria una decisió afirmativa i bastant raonable. En canvi, quan el que s'obté a canvi de l'esforç i la destresa és un grau més baix, o fins i tot molt més baix, d'allò que li correspondria obtenir com a producte a aquella persona, resulta que les complicacions i dificultats augmenten.

Ara bé, el dret i també l'obligació de jugar cada partit en el minibàsquet xoca amb una situació més que podem comentar. Em refereixo al fet freqüent que hi hagi jugadors encara no preparats per jugar al nivell de la resta dels companys de l'equip i, de vegades també, dels rivals. Aleshores la justificació pedagògica i moral habitual, la que apunta al fet de que convé que jugui tothom i que es reparteixi el temps de joc equitativament, encara sembla menys adient. Tal com ens adverteix un autor amb llarga trajectòria en la reflexió filosòfica sobre l'esport: “On educational grounds alone, we would not want to put a youngster in a situation where high cost and publicly visible failure is likely. Similarly, we would probably not want a coach to sacrifice all team goals for any hard and fast commitments to equal playing time”¹¹¹ (Kretchmar, 2013: 127).

Kretchmar, que en aquest mateix article es significa a favor que no hi hagi jugadors “escalfant banqueta” a l'esport infantil, té la suficient perspicàcia per dir-nos que la justificació pedagògica del temps de joc no es pot justificar sempre. Com bé diu ell, poden haver ocasions en que convingui que un jugador no surti a pista en un partit, o en un moment determinat de partit. I no fer-ho no té necessàriament a veure amb prendre l'entrenador una decisió poc pedagògica, sinó que es podria donar el cas que tingués un rerefons de preservar al jugador d'una situació de joc respecte la qual està lluny de poder-hi fer front.

Així mateix, estem d'acord amb Kretchmar també quan diu que no està d'acord amb el fet que l'entrenador sacrifiqui els objectius de l'equip –entre ells, se'ns acudeix el fet de guanyar i fer un bon joc, un joc bonic– per tal d'equiparar el temps de joc entre els jugadors de l'equip. Si es posa tant en primer pla la dimensió del col·lectiu, i la imatge del col·lectiu es confegeix a partir de les experiències exitoses de l'equip, posar els millors jugadors per aconseguir la victòria pot resultar clarament beneficiós per l'equip. Per tant, obtenir la victòria amb el protagonisme d'alguns jugadors més que d'alguns altres no té res antipedagògic, ja que posa els fonaments per que l'equip es senti victoriós i pugui enfrontar propers partits amb la motxilla carregada de bones sensacions.

¹¹¹ “Únicament sobre bases educatives, no voldríem posar a un jove en una situació en la que és probable un gran cost i un visible fracàs. De manera similar, no voldríem que un entrenador sacrificqués tots els objectius de l'equip per cap compromís inamovible dirigit a igualar el temps de joc” (traducció pròpia).

12.4.9.5 Diversió

La diversió, és clar, forma part dels elements sobre els quals es construeix la mirada sobre l'esport infantil que representa el minibàsquet i en d'altres miniesports. Ara bé, la diversió ha estat ja abans del minibàsquet un dels *leiv-motiv* de l'esport, no només de l'infantil. De fet, la idea de joc està estretament lligada a la diversió: “Deporte es juego, es diversión, es competencia, es pedagogía, pero hoy es también finanzas, política, diálogo internacional. Será, pues, necesario ceñir su significación a la acepción o acepciones que aquí vamos a utilizar” (Cagigal, 1966: 27). El que podem dir, primer de tot, és que la diversió no està garantida. És en tot cas el reflex d'una actitud envers l'activitat i els companys amb els que compartim l'activitat esportiva. I esdevindrà en funció de la manera com ens apropem al joc. Si ens angoixem a cada punt o gol encaixat, no ens divertirem fent esport. Encara que, sense una fita clara i ambiciosa que vulguem assolir, tampoc ens divertirem. Cal saber compaginar la dimensió lúdica amb les altres dimensions pròpies del joc, ja que d'una altra manera no podrem assaborir el joc.

Un aspecte important a tenir en compte és aquesta idea de l'actitud, de l'aproximació de l'esportista a l'esport per tal de poder-se divertir. Certament, en l'argot educatiu el terme actitud està vinculada a determinades idees. En aquest sentit, ens sembla adient referir-nos amb el concepte d'intenció, més que no el d'actitud. Aquesta idea d'intenció la podríem resumir amb la frase que *hom pot jugar amb la intenció de divertir-se mentre fa esport*. Per tant, igual que pot decidir divertir-se, també pot decidir avorir-se. Podem dir que hi ha una proximitat entre el concepte d'intenció i un altre concepte, el de decisió. Ambdós conceptes ens permeten assenyalar la importància pedagògica prendre una decisió, a diferència del que es pot desprendre del llenguatge propi de les actituds.

Enfront d'aquesta concepció de l'esportista com autor del seu joc i com a responsable de la seva pròpia diversió, trobem una altra visió, ben diferent, en la qual l'esportista és un receptacle passiu. Un exemple d'aquesta aproximació a l'activitat física en la qual pesa més el que puguin fer els altres, el que pugui presentar-nos l'activitat, que no pas el que un mateix pugui fer, la trobem en el pensament de Terry Orlick:

“Nunca deseáramos perder de vista que la razón principal de que los niños jueguen es ante todo divertirse. Sin un sentido de diversión, de alegría, un niño puede experimentar un juego triste. En las aventuras cooperativas el elemento de diversión es potenciado para que los niños puedan jugar libremente con otros para divertirse, sin temor al fallo o al rechazo y sin ninguna necesidad de destruir. Compartir aumenta la experiencia de diversión.” (Orlick, 2011: 15)

És ben curiosa l'expressió “un niño puede experimentar un juego triste”. Aquesta expressió evoca un nen ocupant un rol passiu: al nen li passen coses, es plany, i juga un joc trist. Orlick no diu que el jugador jugui de manera trista, és a dir, tristament. Orlick situa el nen en una posició de víctima, de no poder fer res per transformar aquella situació. Sembla, aleshores, una experiència sobre la qual el nen no té gairebé cap mena de control, i a la que està condemnat pel tipus de condicionants de l'activitat. Ara bé: si en canvi l'activitat és diferent, si són les aventures cooperatives a les que es refereix amb tant d'entusiasme Orlick, sembla que hi hagi un canvi radical, de la nit al dia. La diversió aleshores torna a estar present, els nens poden jugar lliurement, l'infant pot experimentar un joc – diguem-ne– alegre.

Hi ha una contradicció important en aquest punt. Quan Orlick diu “para que los niños puedan jugar libremente con otros para divertirse”, hi ha uns condicionants que limiten l'expressió que fa servir quan diu “lliurement”. D'entrada, fixa com a objectiu de l'activitat la diversió (“para divertirse”), quan realment pot ser que els objectius siguin uns altres. També obvia el fet que mentre es persegueixen d'altres objectius diferents a divertir-se (per exemple, guanyar), l'infant també s'ho passi bé. Dóna la sensació que en segons quines concepcions –de ben segur en l'esport educatiu– l'esport serveix per guanyar, o bé per divertir-se, o bé per aprendre, però no es planteja la possibilitat que pugui servir per

diferents aspectes simultàniament. Sembla com si l'esport educatiu, com a idea, fonamenti el seu discurs sobre la base que la utilitat de l'esport en la infància i en l'adolescència rau exclusivament en la dimensió educativa.

Un altre aspecte que Orlick no té en compte en el seu raonament és que, tot sovint, per divertir-nos abans ens hem hagut d'avorrir una mica i, en avorrir-nos, hem cercat la manera de divertir-nos, de passar-ho bé, d'apassionar-nos. La idea de la falta, pròpia de la literatura psicoanalítica (Balint, 2009), marca aquest camí que ens permet arribar a reconèixer el nostre desig, i que ens permet també prendre la decisió de perseguir-lo. Orlick obvia totalment l'experiència de la falta en el desenvolupament emocional de l'infant. I tanmateix la diversió és una noció canviant en funció del context social, i que per tant no sempre al·ludeix als mateixos aspectes. Allò que és divertit per alguna persona no ho serà per una altra. O el que a una certa edat pot ser sinònim de diversió, pot no ser-ho en una altra època de la vida. Tal com assenyala un psicòleg: “Los significados adosados al concepto de diversión varían con la edad. Se puede referir a correr por allí con los compañeros de equipo a edades tempranas, a estar en un equipo con amigos o haciendo nuevos amigos, a competir con iguales de una similar habilidad, y también con ganar” (Malina, 2009).

La diversió no és, doncs, ni una qüestió fixa, ni unívoca. Té diferents lectures i condicionants, tant biogràfics com de la pròpia tasca encomanada. Malgrat puguem veure-li diferents cares a la diversió, convenim que la diversió es conforma com a apassionament, desig, cerca de plaer. Sense cap mena de dubte. I per tant, hem de tenir present que els significats de la diversió i les maneres de buscar divertir-nos seran diverses, per la qual cosa serà ardu poder associar la diversió a un aspecte fix. Això contrasta amb el predomini d'una determinada concepció de diversió dins de la idea de l'esport educatiu, com ja hem vist. *Tenir temps de joc assegurat serà divertit* és si fa no fa la idea que planeja en el reglament de minibàsquet. I mentre que hem trobat a faltar la noció d'aprendre en el reglament, en canvi la diversió es pretén garantir-la a tort i dret gràcies a assegurar temps de joc a tothom.

Un element central d'aquesta idea d'esport educatiu és la promoció de la diversió per damunt de la competició. I paga la pena dir: també dóna tota la impressió que per damunt de l'aprenentatge la competició es situa com un espai antitètic a la diversió o, si més no, com un espai en conflicte amb la diversió. No és habitual, en l'actual visió de l'esport educatiu, comprendre que diversió i competició poden ser dimensions associades. Un exemple que clama al cel és el següent: “la filosofia de l'esport escolar i els valors que d'ella es deriven, on la participació i el divertiment han d'estar per damunt de la competitivitat i l'enfrontament” (CEEB, 2012: 46). Hi ha una doble relació d'oposició establerta: participació *versus* competició, i divertiment *versus* enfrontament. Es tracta d'una visió sobre la qual podem dir que apareix, de nou, una falsa dicotomia. Per l'oposició plantejada entre diversió i competició, dóna la impressió que s'hagi d'escollir entre una o bé l'altra. Hem vist dicotomies similars en la confrontació entre esport formatiu i esport competitiu (Valenciano, 2016b).

Seguint el fil d'allò que planteja el CEEB, la participació (com a temps de joc assegurat) i el divertiment s'acaben imposant a la noció de competició i enfrontament (oblidant de nou que competició és *cum-petere*, buscar amb). Això comportarà, tanmateix, un desfici per assegurar la diversió que durà fins i tot a arraconar l'aprenentatge, doncs serà més important que els infants es diverteixin que no que aprenguin. La competició és un element consubstancial de l'esport, ja ho hem vist en diferents ocasions. És l'element agonístic, de confrontació, i també és l'element de col·laboració.

La competició aporta una dimensió emocional intensa, doncs el fet de cercar la victòria suposa posar en joc tota la persona. Això constitueix un element revelador ja que, aleshores, no tindrà que està renyint el divertir-se (en el sentit d'emocionar-se) amb la pràctica d'un esport de caire competitiu, agonàl. Una altra cosa és que, en termes convencionals, una munió de pares, dirigents i –el que és més greu de tot plegat–, fins i tot els entrenadors i els àrbitres, presentin una visió de l'esport infantil

com exclusivament centrat en assegurar la diversió dels infants. Diem greu d'acord a la idea de que entrenadors i àrbitres, en el seu paper de professionals de l'esport, haurien de ser capaços de no quedar-se rígidament tancats en aquesta contraposició erma i inútil entre formació i competició. Tampoc haurien de caure en el parany de contraposar diversió i competició, com de vegades acaba passant. Com diu Gregori Luri en el seu llibre, l'escola no és un parc d'atraccions (Luri, 2020).

Per tant, es tracta d'una qüestió d'ètica professional, un aspecte que també podem dir que indica un àmbit de negligència per part dels que permeten establir aquestes falses dicotomies esport formatiu vs. competitiu, o bé diversió vs. competició. Aquest camp de dicotomies absurdes és una construcció que s'ha cimentat en les darreres dècades, i Terry Orlick és certament un dels seus principals artífexs (encara que no l'únic). Els entrenadors som responsables que s'hagi establert i instal·lat aquesta determinada manera de veure les coses, especialment en no defensar de manera prou vehement una idea de competició educativa o d'educació competitiva. De la mateixa manera que és absurd confrontar formació i competició en l'esport, també ho és confrontar diversió i competició. Quan la diversió i la participació passen a ser els elements cabdals en el discurs de l'esport educatiu, no ens hauria d'estranyar que les experiències dels infants s'allunyin de l'aprenentatge tècnic i la competició. Aquestes són contraposicions que s'han solidificat amb el pas dels anys. Ja fa temps es aquest autor va escriure: “There appears to be an over-emphasis on winning at the expense of fun involvement”¹¹² (Orlick i Botterill, 1975: 19). Concretament aquests dos autors es referien al *fun involvement* com una dimensió deslligada de la possibilitat de guanyar... No obstant ja hem vist que quan guanyes, és probable que t'ho passis bé. I si t'ho passes bé durant el partit, arriben més sovint les victòries.

És clar que això no sempre serà així, pots guanyar i no sentir-te espacialment alegre ni content, doncs el rival era molt inferior i no has fet un bon partit. No obstant aquesta possibilitat (guanyar sense divertir-te), també hi pot haver una diversió relacionada amb el passar l'estona, sense estar emocionat en l'activitat. A diferència d'aquesta idea de passar l'estona i prou, nosaltres el que venim a referir-nos és a aquesta idea de diversió com emocionar-se, la qual implica perseguir els propòsits dels joc de manera decidida, determinada, amb una intenció clara i inequívoca.

Resulta interessant veure, a tall d'exemple, algunes de les maneres com els jugadors han pogut interioritzar la idea de diversió. Eric, jugador de CB La Palma, comenta en un vídeo enregistrat per la FCBQ, quan li pregunten sobre què tal el matí de bàsquet en el qual participa:

“Molt bé. Primer hem jugat un partit. Ho hem fet bastant bé. No sé si hem guanyat o hem perdut, que no és lo important. Ara hem tingut dues hores de descans fins el següent partit. I bueno, aquí ens ho hem passat molt bé, hem jugat a la Wii i aquestes maquetes que tenen per aquí, que als nens sempre els hi agraden, i no sé, alguns companys meus no sé si han begut Cacaolat o algo. Bueno, i ara aquí estem.” (FCBQ, 2016, min. 3:19)

L'Eric, encara que parla ell, podem dir que a la seva boca apareixen els mots que perfectament podrien dir els seus pares. De fet, parla dels nens en tercera persona del plural (molt clarificador). Aquest tipus de comentaris tenen a veure amb la repetició acrítica d'un discurs, en que en l'àmbit psicodinàmic – que inclou la psicoanàlisi i d'altres enfocaments teòrics– s'associa la norma familiar. Tant pel que fa a la importància relativa de guanyar o perdre, i a aquest “als nens sempre els hi agraden” en relació als videojocs i les maquetes, un comentari en el qual ell molt reveladorament no s'inclou, apareix un discurs convencional dels pares. Anem a pams a veure-ho amb més detall.

Primer de tot: és important que els nens s'ho passin bé, i no és important que guanyin. Per tant, el producte (en una de les seves dimensions, victòria o derrota) no importa. Segon: als nens els agrada jugar a videojocs. És a dir: que en un matí de bàsquet, allò més important és, primer de tot, no fixar-se en guanyar o perdre, i estar pendents de divertir-se i prou. I en segon terme, jugar a videojocs, que

¹¹² “Sembla haver un excés d'èmfasi en guanyar a costa d'estar involucrats en la diversió” (traducció pròpia).

són entretinguts. Ara bé, si el més important no és guanyar i en canvi si que ho divertir-se, i es dona el cas que la diversió no arriba del bàsquet... sempre estem a temps de divertir-nos amb els videojocs. A més a més, d'afegit als videojocs, també resulta divertit prendre una beguda, un refrigeri. Gairebé com si fos una visita al centre comercial.

Si tenim dubtes sobre el to que l'Eric està fent servir, només caldrà fer una ullada a les declaracions dels familiars dels infants respecte el propòsit de l'esport infantil. Per exemple aquesta declaració: “*I think they should let everyone play for the enjoyment. Those who want to be competitive and get the top will do so anyway. Everyone should be involved*”¹¹³ (a Orlick i Botterill, 1975: 75). I per si aquesta no fos una mostra suficient per sostenir el nostre argument que per boca del fill sentim el discurs dels pares, tenim encara un altre exemple:

[Father] I think it's wonderful if they win but if they don't[,] they shouldn't take it so badly. You should play for the joy of playing and if they win that's something extra... isn't it?
[Interviewer] Do you think that's common thinking?
[Father] No... nobody thinks that way except me. I've always been shouted down when I've said things like this so usually I don't express my opinions anymore.”¹¹⁴ (a Orlick i Botterill, 1975: 81)

La diversió és un lema el qual sorgeix del propi joc, doncs el joc és una activitat genuïnament lúdica. Ara bé, l'obligatorietat de que els nens s'ho passin bé fent esport no té res a veure amb la idea, abans esmentada, que es facin càrrec de cercar el seu plaer, el seu desig. Partim de la base epistemològica (i sobretot ètica) que els individus podem decidir responsabilitzar-nos de cercar el nostre desig. Quan els adults diem que els infants s'ho han de passar bé fent esport, no els estem donant prou marge per que ells mateixos busquin la diversió i el gaudi dins de l'activitat. La diversió la trobaran en el joc, però no per que una munió d'adults diguin que l'esport infantil està consagrat a la diversió de l'infant, sinó per que l'infant decideixi passar una bona estona, una estona que li sigui plaent. Aquesta estona li serà plaent en la mesura que cadascun d'ells i elles s'ho vulguin passar bé, i els entrenadors proposin activitats que puguin ser emocionants.

La concepció del minibàsquet com a activitat enfocada a la diversió no és gaire diferent als trets distintius de l'esport educatiu que hem estat veient en els paràgrafs anteriors, que podríem dir que seria quelcom com ara: “diversió garantida”. Al costat del temps de joc assegurat (i obligat) que està protegit per la norma d'alineació, tenim aquesta altra condició que es vol promoure i certificar tothora. No obstant, com hem dit, la diversió no està mai garantida, ja que cadascú l'hem de cercar i apuntalar amb les nostres decisions. Tal com s'enuncia des de la psicoanàlisi, hom ha de cercar el seu propi desig i cercar, per tant, el seu propi plaer. Tot això que comenta la psicoanàlisi xoca amb les arrels pròpies d'aquesta concepció de la diversió en l'esport educatiu. En aquestes condicions, hem de tenir ben clar que estem revisant una concepció molt arrelada sobre com conduir l'esport infantil. N'hem vist nombrosos exemples.

Un darrer apunt que pot aportar llum és la crida que varen fer Orlick i Botterill. Es tracta d'una crida, sense embuts, a poder aportar tots a la croada que ells defensaven contra l'excessiu esperit competitiu en l'esport infantil. Aquesta és la seva crida: “*We wrote this book [Every Kid Can Win] because we feel kids should have more fun with sports and because we feel we have positive suggestions for putting children above the competition. We hope that our effort helps and that you will help too. We can all play the game so that every kid can win*”¹¹⁵ (Orlick i Botterill, 1975: 160). La diversió, per

¹¹³ “*Crec que haurien de deixar jugar a tothom per divertir-se. Els que volen ser competitius i arribar fins el capdamunt hi arribaran igualment. Tothom hauria d'estar involucrat*” (traducció pròpia).

¹¹⁴ “*Pare – Crec que és meravellós si ells [els meus fills] guanyen, però sinó guanyen no s'ho tindria que prendre tan malament. Tindrien que jugar per la diversió de jugar, y si ells guanyen seria una cosa extra... no és així?*
Entrevistador – Penses que això no es com pensa la gent?

Pare – No... Ningú més pensa d'aquesta manera, només jo. *Sempre m'han cridat quan dic coses d'aquest estil, així que normalment ja no explico les meves opinions*” (traducció pròpia).

¹¹⁵ “*Nosaltres vam escriure aquest llibre [Every Kid Can Win] degut a que percebem que els infants s'ho haurien de passar*

tant, es confon amb la victòria. Segons aquests autors, si els nens s'ho passen bé fent esport, podem dir que ja “guanyen”, amb independència del resultat.

En la concepció que plantegen Orlick i Botterill, la victòria deixa de tenir el sentit de la victòria en relació a la competència a nivell tècnic, en relació a aconseguir més punts o gols que l'altre equip. Pensem que es tracta d'una confusió majúscula, i perniciososa. Aquest tipus de raonaments els veiem també en propostes com ara el Juga Verd Play. Un dels ideòlegs d'aquesta proposta, el Carles González Arévalo, planteja una oposició frontal entre la formació de les persones i el guanyar partits, com podem veure en el següent diàleg a partir del plantejament que fa el periodista:

“Victor Vargas: Hi ha qui opta per una classificació paral·lela, que valori l'actitud al marge dels resultats.

Carles González: Aquesta classificació no té en compte tant com la integrada que l'esport en edat escolar és sobretot un instrument educatiu. No estem aquí per guanyar partits, sinó per guanyar persones. Persones de Champions. Qui pensi que aquesta classificació desvirtua la competició no ha entès res. Si guanyar és el més important, els valors que volem inculcar es converteixen en contravalors.” (a Vargas, 2015)

El discurs de González Arévalo genera una sèrie d'idees que fixen el discurs propi del Juga Verd Play. Com a proposta alineada amb els tòpics de l'esport educatiu que ja hem vist que configuren el minibàsquet, el Juga Verd Play estableix una sèrie de consideracions ben clares. En primer lloc, que formació personal i guanyar partits estan enfrontats. En segon terme, es desqualifica qualsevol pretensió de fixar en el guanyar partits un horitzó pedagògic. Com que només, segons el criteri d'aquest autor, si hom s'allunya de la fita de guanyar partits pot aparèixer la possibilitat d'educar, aleshores ell identifica donar importància a guanyar amb la presència de contravalors. Per acabar-ho d'adobar, en molt casos s'acompanyarà la idea de “diversió garantida” amb unes proclames en favor de l'esportivitat, en franca oposició a les conductes antiesportives. I és que com a valor afegit a la diversió, sovint trobarem elements que tenen a veure amb la formació moral dels esportistes. Aquest element és ben present, ja sigui en el reglament de minibàsquet o bé en propostes del caire del Juga Verd Play. Anem a veure a continuació de què parlem quan ens referim a esportivitat.

12.4.9.6 *Esportivitat i conducta antiesportiva*

El minibàsquet ha estat des dels seus inicis plantejat com una empresa moralitzadora dels joves que fessin esport, en consonància amb el règim d'americanització que plantejava el bàsquet (Vilanou i Turró, 2012). Aquesta no és una novetat en el món de l'esport, on sovint s'ha buscat el perfeccionament humà en la pràctica esportiva, i dins d'aquest anhel de perfeccionament, s'han fixat els horitzons morals cap allà on s'havia de dirigir als joves esportistes. Tenim exemples d'aquest afany de perfeccionament en diferents àmbits de la persona, com bé fou el cas de l'esport a Grècia (Diem, 1966; García Romero, 2019), o bé en el propi moviment olímpic (Coubertin, 2004). Ara bé, el minibàsquet apareix amb uns condicionants socials determinats, concretament un ideari que arrela en el pensament franquista (Club Nacional Hesperia, 1963a).

Aquest llegat franquista, sumat al fet que de seguida es començarà a desenvolupar una sèrie de pràctiques com el “jugar segur” d'acord a allò que estipula la norma d'alineació, apunten a una sèrie d'elements de tipus moralista. D'acord a aquests elements, entre d'altres, en el minibàsquet de seguida trobem aquesta caça i captura dels elements potencialment nocius, i que resten sota el rètol de conductes antiesportives. Concretament trobem aquesta aproximació en el següent fragment: “El Amigo sancionará la conducta antideportiva de cualquier jugador, delegado, monitor o sustituto. Dado el carácter formativo de este deporte deberá ponerse mucha atención en este sentido advirtiéndolo

millor en l'esport i per què sentim que tenim suggeriments positius per col·locar els infants per damunt de la competició. Esperem que els nostres esforços ajudin i que tu també col·laboris. Tots nosaltres podem jugar de manera que *cada nen pugui guanyar*” (traducció pròpia).

y corrigiendo en lo que le sea posible, tratando de evitar la gravedad de la falta técnica, pero acudiendo a ella cuando sea preciso” (Club Nacional Hesperia, 1963b: 10).

Un element important a tenir en compte és que, en el món en el qual sorgeix el minibàsquet, hi ha una gran fal·lera pedagogitzant. L'advertència prèvia aplicació de les sancions i la correcció dels comportaments negatius estan en el centre de la visió educativa, o potser seria millor dir: reeducativa. Amb l'afany de corregir moralment, el minibàsquet presenta un entorn normatiu en el qual un dels elements més importants consisteix en evitar sancionar. El rerefons de tot plegat és que, malgrat existir sancions disciplinàries, en el minibàsquet sembla millor evitar la sanció i quedar-se simplement amb l'advertència. Es busca, per tant, un autodisciplina més propera als dispositius foucaultians, que a una fórmula de norma i sanció.

Segons el nostre criteri pedagògic, resulta tranquil·litzador que no es defugi per complet la sanció, com passa en alguns altres casos. En el primer reglament de minibàsquet a Espanya (Club Nacional Hesperia, 1963b) veiem com no es tanca la porta a la sanció, una possibilitat de desaparició que queda apuntada en altres casos. Ja hem comentat la importància de la dimensió sancionadora en la possibilitat, al nostre entendre fortament pedagògica, de reconèixer la pròpia responsabilitat i encaixar les conseqüències dels nostres actes, seguint les reflexions de Lacan i Cénac (1950).

Dit això, l'esportivitat resulta un element imprescindible per entendre aquesta empresa moralitzadora del minibàsquet, una veritable fal·lera al costat d'altres fal·leres com la participació o la diversió. En un diari esportiu de l'època, el diari *Dicen*, apareix un testimoni inequívoc d'aquesta manera de pensar i entendre la centralitat en l'esport d'una determinada idea d'esportivitat: “lo verdaderamente excepcional de este movimiento minibasquista, lo que merece los mayores plácemes, es su sentido formativo y pedagógico del mismo. Es la deportividad que se intenta hacer penetrar en la mente del pequeño. Es la idea de compañerismo, de disciplina y de desinterés, basada en el simple concepto de «el deporte por el deporte». La participación, por encima del éxito” (*Dicen*, 1969).

Aquest fragment agermana diferents aspectes que ja hem vist amb anterioritat:

- el sentit formatiu, pedagògic orientat d'una determinada manera (participar en oposició a guanyar);
- l'esportivitat com la forja d'un determinat esperit esportiu;
- la companyonia, la disciplina, el desinterès com elements substancials d'un esport educatiu; també la importància inequívoca de la participació;
- i com no podia faltar, una clara relativització de la victòria, que en aquest cas podem veure a peus de la participació quan es diu: “La participación, por encima del éxito.”

Per tant, l'arrel de la participació com a assumpte central del minibàsquet ve de lluny, tot i que en treballs anteriors ens hem centrat en els reglaments del segle XXI sobretot (Valenciano, 2019). Podem veure una composició ben àmplia, complerta de diferents motius que han caracteritzat i segueixen caracteritzant el minibàsquet com una empresa moralitzadora. Ara bé, què vol dir esportivitat? Una manera de solucionar aquest dubte és conèixer els orígens de l'expressió *fair play*. Encara que no de manera unànime, sovint es tradueix el terme *fair play* com a esportivitat, i de vegades també com a joc net. No anirem a analitzar ara amb detall la idoneïtat de fer servir expressions com ara la de “joc net”, sinó que farem una aproximació històrica al concepte de *fair play* per tal d'entendre millor què hi ha al moll de l'os del concepte d'esportivitat.

En un article de Roland Renson (2009) podem assabentar-nos que en la Gran Bretanya pre-industrial, els jocs físics eren de tipus caòtic i violent, enfrontant persones de diferents viles o pobles, o bé de diferents barris (Renson, 2009: 5). Segons Renson, el *fair play* apareix en la Gran Bretanya dels segles XVIII i XIX a mesura que es consolida l'esport modern, sorgit de les escoles, que consisteix en una proposta més ordenada que els jocs que s'havien practicat fins aleshores. Es comença a gestar les

fòrmules d'esport, de joc esportiu amb competició, d'acord a una normativa. Així doncs, l'esport modern tindrà com un dels elements de seu particular *ethos* el *fair play*. A més a més, un precursor de l'esport modern com Pierre de Coubertin s'emmirallarà en aquestes referències esportives provinents de Gran Bretanya. Diferents autors a les acaballes del segle XIX i durant el segle XX relacionaran de manera molt estreta el món de la societat britànica amb la concepció pròpia de l'esport modern, i el *fair play* (Renson, 2009: 6).

Renson ens informa, tanmateix, del lligam de l'esport amb la justícia. La igualtat és un dels aspectes que més caracteritza l'esport modern i, per tant, també un dels aspectes més lligats al *fair play*. Renson cita a Allan Guttmann per referir-se a que hi ha hagut pràctiques com la del handicap, per exemple a algunes curses franceses: “contestants were handicapped on the basis of age: older runners were moved back from the starting line, one meter for every six months over the age of sixteen. As Guttmann says, «... this experiment in equality now seems bizarre, but handicaps on the basis of weight are still taken for granted in horse races»”¹¹⁶ (Renson, 2009: 8). Més endavant veurem com hi ha altres lectures a banda del *fair play* com justícia.

Per aportar encara més detalls a nivell històric, Renson també cita l'historiador de l'esport James Anthony Mangan, qui recull el testimoni de J.E.C. Weldon, director de la Harrow School entre 1881 i 1895, el qual comentava: “«It is my earnest desire that athletic games should be kept pure of all that may lower the spirit of the game. For the lesson of fair play in sport is the lesson of honesty in business...» (cited in Mangan, 1998, p. 37)”¹¹⁷ (Renson, 2009: 8). Així veiem com a banda de la connexió entre *fair play* i justícia, també podem veure connexió entre *fair play* i honestedat. Com tractarem més endavant en aquest apartat, cal tenir present que “fair” vol dir, precisament, honest.

Hem vist, doncs, com *fair play* té íntimes connexions amb les idees de justícia, i també d'honestedat. Ara bé, també podem trobar altres vinculacions que paga la pena referir: “Fair play was the watchword of the gentleman amateur. The term «amateur» has now come to mean anyone who does not play for pay, but the original meaning was more subtle. Fair play meant not only respecting the written rules of the game, but abiding by what was generally understood to be the spirit of the game. Sport had not only to be played in good spirit; it had to be played with style, in accordance with the slogan ‘Strife without anger, art without malice’”¹¹⁸ (Renson, 2009: 10). Veiem com Renson reflecteix un dels conflictes que ha sacsejat el món esportiu durant els darrers dos-cents anys: la tensió entre el model amateur d'esport i el model professional, entre l'esportista que “estima” l'esport i l'esportista que es guanya la vida fent esport. Tanmateix, Renson ens apunta el fet que hi ha una convenció segons la qual es llegeix el *fair play* com un fenomen de respecte del joc més enllà del respecte de les normes. És a dir, que elements que queden fora de les normes serien també fonamentals per difondre i fer perviure la visió del *fair play* esportiu.

El *fair play*, d'acord a les reflexions que hem recollit de Renson (2009) sobre la seva història i significat, és un dels elements del llegat de l'esport modern que es va gestar a les escoles privades britàniques i que després es va encarregar de difondre Pierre de Coubertin a través de l'ideari dels Jocs Olímpics. Per tant, hem de reconèixer la vàlua del concepte de *fair play* i la consideració de peça

¹¹⁶ “als participants se'ls posava un handicap en funció de l'edat: els corredors més grans es col·locaven més enrere de la línia de sortida, un metre per cada sis mesos per damunt dels 16 anys. Com Guttmann diu: «...aquest experiment en igualtat avui sembla estrany, però els handicaps sobre la base del pes encara es donen per suposat en les curses de cavalls»” (traducció pròpia). Hi ha també una recent traducció i adaptació de l'article al castellà (Renson, 2019).

¹¹⁷ “«És el meu més gran desig que els jocs atlètics restin purs de tot allò que pugui rebaixar l'esperit del joc. La lliçó de *fair play* en l'esport es la lliçó d'honestedat en els negocis...» (citada a Mangan, 1998, p. 37)” (traducció pròpia).

¹¹⁸ “Fair play era el sant i senya del gentelman amateur. El terme 'amateur' ha esdevingut avui una descripció per a tot aquell que no juga per una compensació econòmica, però el significat original era més subtil. Fair play volia dir no només respectar les lleis escrites de l'esport, sinó restar al costat d'allò que era generalment entès com l'esperit del joc. L'esport no tan sols s'havia de jugar amb bon esperit; s'havia de jugar amb estil, d'acord a l'eslògan «Lluita sense ira, art sense malícia»” (traducció pròpia).

clau dins de l'entramat de significats propis de l'esport modern. Per reforçar aquest argument, podem citar una altra font: “en la tradición de la *public school* de Inglaterra, la noción de deporte sin deportividad (*sportsmanship*) hubiera sido inconcebible” (Arnold, 1997: 13).

Ara bé, no necessàriament cada vegada que parlem de *fair play* o d'esportivitat ens hem d'estar referint a aquests elements que acabem d'anomenar, i que sense dubte són part important del llegat de l'esport modern. De fet, el que veiem en els darrers temps és com sovint es fa servir el *fair play* o l'esportivitat com proclames dirigides a solucionar problemes de diferent tipus, fins i tot de problemes que escapen l'abast de l'activitat esportiva pròpiament dita. Parlem dels casos que davant problemes diversos que apareixen en diferents contextos, i també en el món de l'esport, s'han posat en marxa diferents campanyes per tractar de redreçar aquestes diferents situacions. Una situació problemàtica a nivell social, de convivència, pot arribar a generar una proposta esportiva que busqui solucionar i/o combatre aquella situació que s'etiqueta com problemàtica.

Davant aquestes pràctiques, sobretot les instàncies polítiques han pres mesures i han dissenyat solucions suposadament fetes a mida. Segons Jacobo Rivero: “los organismos rectores del deporte internacional se han visto obligados durante los últimos años a presentar por lo menos una fachada ética, con distintos códigos de *fair play*” (a Rivero i Tamburrini, 2014: 22). Això apunta a una tendència que no volem passar per alt, i que de fet conforma una de les tendències més notòries i importants de l'esport infantil. Rivero ens adverteix del que pot haver esdevingut moneda de canvi en el món actual: enfront de problemàtiques que ens amoïnen, formulem una sèrie de declaracions de bones intencions o fins i tot promulguem algun codi. De vegades, aquestes bones intencions o aquests codis són tan sols gestos de cara a la galeria.

En l'àmbit veí de l'escolarització tot això està molt ben documentat, segurament més i tot que a l'esport. Trobem una interessant reflexió de José Luis Coraggio: “la responsabilidad por las políticas educativas recae en los gobiernos nacionales y en sus políticos, intelectuales y técnicos, sobre todo cuando ellos mismos vienen ejerciendo un poder altamente centralizado, apelando en el mejor de los casos a la legitimación *a posteriori* de políticas cuyos errores puede producir catástrofes irreparables” (a Díaz Barriga, 2008: 18-19). Per tant, polítics i tècnics de l'administració pública en ocasions posen en marxa dispositius els quals poden estar molt, massa lluny de tenir suficients garanties d'obtenir uns resultats favorables.

Pensem que es dona el cas en el món de l'esport que alguns d'aquests dispositius sense prou garanties es posen en marxa des d'instàncies polítiques, o bé tècniques. També pensem que un grau important de l'aval, de crèdit que obtenen prové d'haver situat un discurs benintencionat que la gent “compra”. O per dir-ho amb les paraules de Sara Ahmed, es tracta de discursos o idees “pegajosos” (Ahmed, 2019). Sobre la solució d'aquell assumpte al voltant dels resultats obtinguts, l'esportivitat i el *fair play* funcionen com un univers de significats que sembla que assegurin uns bons resultats. La incertesa sobre els resultats que podrem obtenir de segons quins dispositius, així com la falta de fonaments teòrics fermes amb la qual es proposen segons quines mesures, és tot plegat una qüestió prou rellevant. Malgrat aquestes evidents debilitats com a mètode de treball, es tracta d'una pràctica comú, freqüent. És un mecanisme propi dels canvis normatius en minibàsquet i en d'altres esports –com va hem vist en les reflexions sobre canvi normatiu d'Arias-Estero *et al.* (2009: 21)– que es faci front a canvis normatius sense conèixer l'abast de les conseqüències d'allò que s'ha emprès.

Això d'actuar i prendre decisions gairebé a cegues també passa amb programes d'educació en valors estretament lligats amb el canvi normatiu, com el cas del Juga Verd Play (González Arévalo i Alastrué Pozo, 2014) o la Tarjeta Blanca (Ortega *et al.*, 2012b). I això és gairebé com dir que, en molts moments, els que proposen aquests programes d'educació en valors a través de l'esport –sent aquesta educació en valors una consigna estretament lligada a les nocions d'esportivitat i *fair play*– caminen gairebé a les palpentes. Malgrat el grau de vehemència amb que es fan segons quines afirmacions, els

autors que defensen una determinada visió moralitzant de l'educació esportiva plantegen una mena de croada al voltant de la qual els resultats són molt incerts.

Ara bé, hem de tenir clar que no hem de posar totes les propostes d'educació esportiva en el mateix sac. Cal que tinguem clar que educació i esportivitat han estat molt estretament lligades en tot aquest procés que estem descrivint, i que hi ha hagut diferents evolucions d'aquest plantejament inicial. Recordem els referents clàssics del món grec i de l'olimpisme, que no necessàriament són els elements que puguin servir de guia actualment (encara que de vegades se'ls mencioni), i que conformen el llegat de l'esport com a via de formació. Ja ens hem referit a la vàlua del treball clàssic de Diem (1966). O bé podem destacar, a nivell gairebé contemporani, la importància de l'aportació del *Sport Education Model* aplicat a l'Educació Física (Siedentop, 1998).

A nivell institucional hem vist un llarg nombre d'iniciatives que s'afanyen a mencionar els valors, com ara l'esportivitat o el *fair play*, per tal de vestir millor –de manera més elegant i convicent– les pròpies propostes:

“En els clubs i associacions esportives, han proliferat un gran nombre de campanyes orientades a la promoció del joc net i l'esportivitat, i s'han concretat propostes de decàlegs esportius o compromisos ètics, acompanyats de mascotes, lemes o eslògans, rituals de salutació a les competicions esportives, premis al joc net, etc. Experiències com les de puntuar el comportament a més del resultat també han estat incorporades en competicions escolars i universitàries. Totes aquestes propostes han tingut diferents graus d'acceptació i els resultats han estat diversos, però sobretot han estat una resposta del compromís de l'entitat organitzadora amb la voluntat de promoure espais més educatius.” (Prat, 2013: 40)

Com diu Prat, els promotors d'aquestes campanyes i programes han tingut la voluntat, la intenció de generar espais més educatius. No obstant això, sabem que amb segons quines intencions no n'hi ha prou, ni tampoc amb dir que tenen “compromís”. Pensem que cal oferir quelcom més a la ciutadania; d'entrada, convindria oferir unes millors garanties que allò que s'està posant en pràctica és assenyat i, sobretot, saludable. És revelador que un dels punts en els quals Prat faci més èmfasi sigui “una resposta del compromís de l'entitat organitzadora amb la voluntat de promoure espais més educatius.” Per nosaltres això és indicatiu de que no tenim on agafar-nos a l'hora de poder certificar la utilitat pràctica d'aquests dispositius i que, per tant, el que moltes vegades es subratlla –així ho faria també Prat– són les bones intencions o, com diu ella, el “compromís”.

Podem parlar en termes de màrqueting per tal de mirar d'aclarir aquest punt. En un mercat com en de les activitats extraescolars esportives, diferents actors competeixen per endur-se una part del públic o clientela. Cada actor, cada institució que ofereix activitats esportives per a infants mira de diferenciar-se per tal d'arrossegar un cert nombre de clients. Ara bé, quan la finalitat esdevé diferenciar-se a nivell del producte que s'ofereix i així resultar més atractiu, i aquest objectiu és simultàniament l'estratègia, no es pot sostenir un procés formatiu amb cara i ulls. En canvi, tenir cura del producte que oferim i, en la mesura que tenim aquesta cura, acabar diferenciar-nos d'altres, resulta una maniobra que no és gens ni mica la mateixa que confondre objectiu i estratègia en la diferenciació. En aquest darrer cas diferenciar-se no és la finalitat, sinó que és el resultat de treballar de determinada manera.

Un gruix important de les campanyes d'educació en valors i en les propostes de canvi reglamentari viuen instal·lats en la confusió entre objectiu i estratègia. En aquests casos estem davant de campanyes o iniciatives de tipus cosmètic. No és tant important allò que fem (el producte) com el fet que allò que fem tingui un aire d'exclusivitat. Aquest aire li pot arribar a donar aquesta associació amb el llenguatge dels valors, que serveix de tret distintiu d'aquells que busquen una ètica coachita o coachitiana¹¹⁹.

¹¹⁹ Expressions fetes servir per la psicòloga Marcela Hernando en una conversa personal.

Un aspecte important a tenir present és que hom es pot comprometre amb les finalitats més honorables, o amb les més detestables. Per tant, si el que fem és anotar a peu de pàgina que les organitzacions d'esport en edat escolar en comprometen amb “promoure espais més educatius”, caldria afegir que no tenim cap mena de certesa si aquell compromís estarà ben orientant, o bé serà una completa i absoluta pífia. El que ens donarà la mesura d'allò que està fent serà, en tot cas, pensar detingudament les motivacions i les conseqüències d'aquelles propostes, i en acabat poder fer algun tipus de comprovació dels efectes que els dispositius emprats han tingut sobre la pràctica esportiva. Aleshores podrem posar una mica més de llum sobre si les mesures anaven veritablement encaminades a fer de l'activitat quelcom de més educatiu, o no.

Com hem començat a introduir uns paràgrafs més amunt, un punt cabdal és no confondre, en el disseny de la nostra proposta, els objectius amb les estratègies. Hem de trobar els objectius que més ens agrada perseguir, i un cop els tenim definits, establir segons quines estratègies els poden aconseguir. Quan els valors esdevenen l'objectiu a aconseguir i al mateix temps s'anomenen com l'estratègia a seguir, com la metodologia a emprar, entrem en un espai de confusió en el qual no quedar clar què allà on volem anar (objectius) ni com volem arribar-hi (estratègies, encara que també podem parlar de metodologia). El que trobem és que moltes vegades, sota l'escorça d'uns grans propòsits i boniques paraules, el que apareix és una proposta confusa, sense claredat i que situa als joves en un entorn absolutament orfe de referències clares a les quals es puguin agafar.

Aquestes bones intencions adreçades al món esportiu és una constatació més d'aquest món sense adults al que es referia magistralment Narodowski (2016). I per si no fos prou el que hem dit sobre esportivitat i els seus nombrosos punts febles dins d'un discurs d'esport educatiu que acostuma a arraconar la competició, ens trobem ara amb la demolidora opinió de Claudio Tamburrini: “*Los programas de fair play y el pseudoprograma de equiparación genérica del deporte son huecos y vacíos de contenido*” (a Rivero i Tamburrini, 2014: 44). Això que comenta aquest autor, i que abunda en el que hem estat descrivint, desmantella bona part dels propòsits amb que es vesteixen diferent tipus de pràctiques esportives dins de l'àmbit de l'esport educatiu. Tanmateix, també ens demostra fins a quin punt hi ha un salt inabastable entre alguns mots benintencionats i el virtuosisme dut a la pràctica diària.

Sobre aquest salt entre intencions i fets, i en relació al tema del gènere, en les properes pàgines veurem com les ambicions coeducatives d'un esport com el corfbol no s'acaben de complir en la pràctica, com bé analitza Crum (1988). Aquest autor, ara ja jubilat, fa un estudi de camp en organitzacions de corfbol a Holanda i de la informació recollida comprova que aquells ideals coeducatius que havien de desenvolupar-se en el joc a pista, no es pot dir que es respectin i es promoguin en els despatxos dels clubs de corfbol. Més enllà de la pretesa orientació coeducativa del corfbol, persisteix en el funcionament institucional una lògica que xoca completament amb els valors que defensa el corfbol com a pràctica coeducativa, i sobretot, no sexista. Crum documenta com les pràctiques dins dels clubs de corfbol mantenen els estereotips de gènere que apareixen en moltes societats.

L'èxit i el reconeixement popular del discurs que parteix de la defensa de la centralitat de l'esportivitat en l'esport educatiu –*l'esport educatiu ha de vertebrar-se segons l'esportivitat, i si no ho fa no serà educatiu*– s'ha vist traduït i consagrat de diferents formes. Una ha estat, com ja hem vist, equiparar l'obtenció de certs valors que es consideren preuats per segons qui amb la idea d'aconseguir la victòria, abans un espai només reservat per l'equip que feia més gols, cistelles, etc. Era allò tan insostenible a nivell lògic, encara que per això no menys repetit, que deïa Orlick sobre que tots els infants es podien sentir guanyadors gràcies als jocs cooperatius (Orlick, 2011). Un exemple de l'al·lè d'aquest discurs benintencionat, centrat en els valors i aliè a la importància de salvaguardar el paper de la competició i de la victòria, el trobem en el testimoni de Salvador Valls.

Valls ha estat President del Consell Esportiu del Baix Llobregat i un dels promotors del Juga Verd Play, i planteja la següent qüestió: “Hi pot haver un equip que guanyi la lliga encara que no sigui el que aconsegueixi més victòries, sinó el que ha jugat més net. D’això es tracta, no?” (a Montilla, 2013). El joc net, com ja hem apuntat, de vegades s’ha fet servir com a sinònim d’esportivitat. Així mateix, també s’ha fet servir l’expressió anglosaxona *fair play*, que ja hem analitzat en detall. En qualsevol cas, Valls apunta al fet que el joc net –fem-lo servir ara com sinònim de l’esportivitat– pot fer decantar els partits en una direcció diferent a la que revela el marcador. En una lògica novadora, en el Juga Verd Play s’estableixen mesures per tal de “corregir” els possibles desviaments de la competició esportiva. La manera de “corregir-los” serà posant l’accent en una competició que mesura, de manera temptativa, el grau d’esportivitat de cadascun dels equips.

Gairebé podem dir que, en aquests darrers anys, l’esportivitat esdevé el veritable context en el qual es lliura el combat per definir què és esport educatiu. Parlem de la idiosincràsia particular d’un esport infantil al voltant del qual alguns –com bé pot ser el cas de Valls amb el Juga Verd Play, encara que també d’altres, com ara Orlick (2011) o Bendicho (2010)– frisaven per treure-li importància als aspectes motrius, i donar més rellevància a les qüestions morals. La proposta que en l’esport educatiu els aspectes morals són més importants que els aspectes motrius i tècnics s’acompleix quan, de manera molt cridanera, es senten unes bases per a la manipulació del resultat de partit (el marcador).

Un cop fets aquests aclariments i comentaris diversos, hem de tenir clar que el *fair play* és, literalment, el joc honest. L’honestedat és la característica d’aquest tipus de joc, un joc que sovint s’associa al respecte escrupolós de les normes. En alguns casos aquest *fair play* també al·ludeix al compliment, o respecte, de normes de conducta que van més enllà de la normativa de joc establerta. En efecte, les definicions de *fair play* caminen pel costat del compliment del reglament i el respecte pels participants de l’esport; i al mateix temps s’al·ludeixen altres aspectes de bon comportament, no sempre ben establerts i clars. D’altres vegades, com en la tradició de l’esport modern, aquestes al·lusions són una mica més clares (p.ex., l’esperit del joc).

Així que, arribats a aquest punt, ens trobem amb una contradicció majúscula. En aquest esport educatiu que es vesteix d’esportivitat i *fair play*, el cas és que les normes no sempre són seguides de manera escrupolosa. Recordem, per exemple, el cas de l’àrbitre de beisbol descrit per Torres (2010). Per tant, es dona el cas que allò que havia de ser un exemple d’honestedat i de seguiment escrupolós de les normes, pot al cap i a la fi resultar una cosa ben diferent. En aquest sentit, l’esport educatiu tal com s’exposa en diferents contextos resulta una proposta que vacil·la a l’hora d’establir aquest compromís amb l’honestedat. Podem dir, aleshores, que l’esport educatiu, lluny de seguir el patró que marca l’honestedat, resulta més aviat quelcom de deshonest, quelcom de confús. En l’esport educatiu, als dirigents, als entrenadors i als àrbitres no els sembla tremolar el pols a l’hora de mentir i confondre als joves esportistes. Ja ho deien Torres i Hager (2018) dient que es mistificava als infants sobre la naturalesa competitiva dels esports. La mistificació de la que parlen tindria a veure amb l’engany, amb la confusió, amb no ser clars.

Dit això, pensem que cal afegir que trobem que l’aclariment del terme *fair play* no és, ni de bon tros, una tasca senzilla:

“Ésta es una palabra difícil de traducir a lenguas no anglosajonas. Es una noción ligada a un valor humano fundamental, la justicia, sin la cual ninguna sociedad civilizada podría existir. Designa, por tanto, el respeto por las reglas decididas y fijadas para un juego o deporte dado, pero además designa con frecuencia un comportamiento generoso que no es obligatorio y que no forma parte de las reglas. En los Juegos Olímpicos de 1984, y sin ningún reglamento que le obligara a hacerlo, el equipo italiano de «bobsleigh» prestó al equipo británico una pieza de su propio trineo para sustituir una pieza defectuosa del trineo británico. El «fair-play» de los italianos permitió al equipo contrario ganar la medalla de oro.” (Trepát, 1995: 96)

Enfront d'una de les caracteritzacions que hem donat de *fair* com honest, Trepat proposa una lectura en clau diferent: el *fair play* estaria connectat amb la justícia i el compliment de les normes. Per designar tot aquell ventall de comportaments que poden entrar dins de la idea de *fair play*, Trepat al·ludeix a la generositat i posa el conegut exemple de l'equip italià de bobsleigh en els Jocs Olímpics de 1984. Per tant, Trepat configura una definició de *fair play* a partir de la justícia i la generositat, i no es refereix al terme que és més traducció fidel del mateix terme *fair*, l'honestedat. Podem ressenyar que, en funció dels referents que es facin servir quan parlem d'aquest assumpte, l'ús de les expressions *fair play* o esportivitat pot tenir connotacions molt diferents.

Ja hem dit que s'associa *fair play* amb esportivitat, encara que no és ben bé el mateix. Per exemple: no voldrà dir el mateix el *fair play* que s'associa a l'esport britànic del segle XIX i al ressorgiment dels Jocs Olímpics gràcies a Pierre de Coubertin, que l'esportivitat que avui és en boca de tothom i que no necessàriament sigui respectuós amb el llegat britànic passat pel sedàs olímpic de Coubertin. D'acord a tot el que hem vist respecte aquest duet de termes de l'esportivitat i del *fair play*, les mesures que assegurin afavorir un, l'altre o bé els dos ideals, poden ser en ocasions mesures anàlogues al que succeeix amb la Responsabilitat Social i el Bon Govern, àmbits en els quals els clubs i d'altres institucions esportives estan posant molt d'èmfasi (García Caba, 2012).

En aquest sentit, considerem ben lúcida la reflexió de l'economista Josep Burgaya: “La responsabilitat social corporativa (RSC) fa anys que té un lloc destacat en les grans companyies, però és només una qüestió de màrqueting, un maquillatge. No es pot pretendre buscar els preus més barats i al mateix temps exigir el compliment d'unes condicions laborals dignes” (2014: 25). Per complementar aquest desvetllament que proposa Burgaya sobre segons quines mesures de caire cosmètic, podem recuperar la idea de la pastilla a la quan es referia en Joan Arumí (2015: 51).

Un cop hem vist aquesta caracterització sobre el *fair play* i l'esportivitat, i les seves possibles diferents connotacions, tornem una altra vegada al minibàsquet. En la competició del minibàsquet trobem que hi ha situacions que cauen del costat de les conductes antiesportives, segons venen recollides aquestes conductes en els diferents reglaments. Poden ser, per posar alguns exemples: protestes, insults, o fins i tot baralles. Es tracta de que en un context esportiu, i en la mesura que el minibàsquet no és exempt d'aquests conflictes, cal posar una sèrie de sancions per aquelles conductes que estan fora d'allò que s'espera que facin els esportistes.

Cal tenir clar que hi ha una diferència considerable entre un jugador de minibàsquet que no assoleix amb èxit una cistella en el partit, i que per tant cal que segueixi practicant i millorant, i un jugador de minibàsquet que protesta, insulta o es baralla amb algú durant un partit (o en diversos partits). El primer mereixerà algun tipus de correcció tècnica per part del seu entrenador, així com en ocasions també ànims, per tal de que en les properes jugades pugui aconseguir fer cistella. El segon caldrà que se'l sancioni per aquella conducta antiesportiva que ha dut a terme i que contravé el propòsit bàsic del joc, que és jugar i encistellar.

El redactat del reglament de minibàsquet de 1991 és clar, diàfan, i per tant no ofereix marge pel dubte:

“Art. 41 – Conducta antiesportiva – falta tècnica

En el Minibàsquet tots els jugadors han de mostrar un esperit esportiu i de cooperació, i no hauran de fer cas omís de les ordres dels àrbitres, ni tampoc utilitzar mai tàctiques antiesportives.

Després de ser advertits, si persisteixen en la seva actitud, se'ls podrà assenyalar una falta tècnica. Aquesta falta tècnica serà degudament anotada en l'acta de partit i es concediran dos tirs lliures a l'equip adversari.

Quan a un entrenador li és assenyalaria la tercera falta tècnica serà automàticament desqualificat, i haurà d'abandonar la zona de banqueta de l'equip i el terreny de joc.” (FCBQ, 1991: 27)

Veiem el funcionament que s'espera que es segueixi davant segons quines actituds retolades com

antiesportives. En aquest redactat de 1991 es veu encara ferma a l'hora de resoldre-les, quelcom que com hem assenyalat es va apaivagant d'un temps ençà, com bé sigui una evolució anàloga a l'autoritat dels adults (Narodowski, 2016). Per tant, mitjançant la falta tècnica l'àrbitre marcarà un límit als jugadors o bé als entrenadors, indicant-los així que no és permès en un partit de bàsquet. Si mirem d'altres estratègies normatives i educatives dins l'esport infantil, al costat del minibàsquet trobem que les propostes per resoldre els problemes lligats amb l'esportivitat han pres diferents camins. Un d'aquests camins seria fins i tot la interrupció dels partits quan el que passa a la graderia impedeix el correcte desenvolupament del partit.

Durant la temporada 2015-16, la Federació Catalana de Futbol ha pres mesures en aquest sentit amb la campanya "Zero insults a la grada". Aquesta campanya dona continuïtat a una altra, engegada pel mateix ens la temporada 2014-15, i que portava per lema "Prou violència al futbol" (FCF, 2016). Amb la campanya "Zero insults a la grada" es plantegen bàsicament a dos aspectes: per una banda, que els jugadors, els entrenadors, els delegats i els àrbitres es saludin entre ells després del partit; per una altra banda, que si esdevé algun fet a la grada que recomani aturar el partit, que així es faci (FCF, 2016). Ara bé, aquesta no ha estat l'única campanya d'aquesta mena. Coneixem així mateix la Targeta Blanca que s'aplica a Extremadura (Muñoz Ramírez, 2004: 158). No l'hem de confondre amb la Targeta Blanca que es posa en pràctica a les escoles de bàsquet de la Fundació Reialmadrid (Ortega, *et al.*, 2012a). Distingirem una de l'altra a continuació.

Convé que revisem detalladament aquesta proposta de la Targeta Blanca a Extremadura que pretén fomentar l'esportivitat:

“Esta medida consiste en que todos los equipos participantes en los Judex [Juegos Deportivos de Extremadura] deberán disponer en el recinto de juego donde se celebren los encuentros de una pancarta con alguno de los siguientes lemas: «Dejadnos jugar en paz» o «Queremos seguir disfrutando de nuestro deporte».

Estas pancartas deberán mostrarse al público cuando se produzca cualquier interferencia en el juego provocada por un altercado en la grada por parte del público asistente, a instancia del árbitro del encuentro quien, por las causas antes citadas, deberá enseñar una tarjeta blanca al público asistente. Así, se interrumpirá el juego durante un minuto, tiempo durante el cual los equipos contendientes se ampararán bajo las pancartas y, en silencio y estáticos, se mostrarán así a la grada. La tarjeta blanca sólo podrá enseñarse una vez durante el encuentro de forma disuasoria. La segunda ocasión en la que sea mostrada implica la suspensión definitiva del encuentro, tomándose las medidas oportunas por el comité de competición pertinente. La tercera vez que aparezca la tarjeta blanca en una misma cancha a lo largo de la competición ésta será clausurada para el desarrollo de los Judex y el equipo infractor expulsado de la competición por la falta de educación deportiva del público asistente y seguidores.” (Muñoz Ramírez, 2004: 158)

Es tracta d'una campanya pel foment de l'esportivitat, de la qual comentarem alguns dels seus aspectes. Primer de tot, assenyalar la similitud en la idea de l'advertència prèvia abans de la falta tècnica en minibàsquet, que acabem de veure, i la possibilitat d'ensenyar la Targeta Blanca un sol cop durant el partit com a mesura dissuasiva per a les persones a la graderia, abans de suspendre el partit (concretament el segon cop que es mostri la targeta blanca en un mateix partit). Així mateix, la suspensió del partit tindria també una dimensió anàloga a la funció sancionadora de la falta tècnica, encara que són mesures amb conseqüències ben diferents: en un cas no es juga més el partit, en l'altra es segueix jugant el partit a partir de l'administració de la sanció.

Si volem filar encara més prim, podem veure que una de les diferències més clares és que ens pot semblar que l'àrbitre, amb la Targeta Blanca, ja no només té capacitat sancionadora sobre els jugadors, entrenadors i delegats: també la té sobre el públic. Cal fer notar, malgrat la impressió pugui ser que hi ha una nova atribució, que l'àrbitre ja tenia abans aquesta jurisdicció. Abans d'instaurar-se la Targeta Blanca tal com es planteja als Jocs Escolars d'Extremadura, sabem que la suspensió dels partits era ja una atribució o potestat dels àrbitres. El que resulta diferent és que ara els pares són

advertits (com passava en l'aplicació de la falta tècnica al minibàsquet) abans de que el partit es suspengui. S'aprofita aquell moment per mirar d'alliçonar a les persones a la graderia, per fer-los entendre quin comportament no s'espera d'ells.

Un altre aspecte a tenir en compte és que aparentment la suspensió del partit, pel fet d'ensenyar la Targeta Blanca i mostrar les pancartes a la graderia, està dirigit a la graderia. No obstant això, els que deixen de jugar el partit són els infants. Per tant podem veure com, d'una sanció mostrada als pares i acompanyants que són a la graderia, qui l'acaba rebent són els infants, que no poden seguir jugant el partit. Aquest aspecte cal tenir-ho present doncs per qualsevol sanció és important que sigui l'infractor el que compleixi la pena, i en aquest cas es pot donar el cas que els jugadors acabin pagant els plats trencats. Per tant, veiem com apareix de nou un element de confusió en quan al producte (el joc dels jugadors) i el productor (els jugadors, o bé el públic?). Un públic malparlat pot arribar a produir que dos equips que estan fent un bon partit acabin per veure suspès el partit, per un motiu que s'escapa de la lògica interna del joc. Resulta sorprenent que, tenint l'àrbitre la potestat de fer fora de la instal·lació esportiva a alguna persona que estigui actuant de manera irrespectuosa, el procediment que se superposa a aquesta atribució arbitral sigui precisament suspendre el partit. I això que l'esport educatiu tenia per bandera la participació dels jugadors al camp de joc!

Si en el cas del Juga Verd Play el resultat del partit el determina en bona part els adults amb la seva votació, i no els infants (Valenciano, 2016c), en aquest exemple de la Targeta Blanca a Extremadura la sanció de suspendre el partit castiga als infants –sense poder acabar de jugar el partit– per un mal comportament dels adults. A diferència dels àrbitres que suspenen un partit pel risc que corren ells com a àrbitres (quan són amenaçats), pels riscos que corren els jugadors (quan hi ha risc d'invasió de camp), o fins i tot el perill pel públic (quan poden haver-hi esllavissades de públic o bé enfrontaments violents), aquest tipus de suspensió es forja en la idea de sancionar a l'afició que no es comporta amb prou esportivitat. No obstant, ja hem vist que comporta que es castiguin els infants i no tant els pares i mares, o aficionats en general, que estan causant determinat desordre.

Un aspecte més a considerar de la idiosincràsia pròpia de la proposta de la Targeta Blanca a Extremadura és que el missatge de les pancartes el sostenen els infants. Això afegeix una altra dimensió al que ja hem comentat prèviament: concretament que encara que sigui l'àrbitre qui ensenya la Targeta Blanca i qui “sanciona” les aficions (potser seria millor que els reprèn, qui els alliçonar), són els jugadors aquells que diuen als pares com han de comportar-se. Si fem cas dels rètols que els mostren –recordem, dient-los “Dejadnos jugar en paz” o bé “Queremos seguir disfrutando de nuestro deporte”– el missatge adult és posat en boca, i en mans també, dels infants. Davant aquesta manera de procedir, es produeix la constatació –un cop més– d'aquell fenomen cada cop més freqüent en el qual els infants diuen als adults com s'han de comportar, la qual cosa ens emplaça en la idea del món sense adults. Enlloc que la transmissió cultural i moral vagi dels més grans als més joves, en aquest cas dels pares als fills, són els fills que indiquen als pares com s'han de comportar a un partit de futbol.

Encara que la pancarta no l'han ideat els infants, i per tant no l'han escrit pròpiament els infants, el missatge va del camp cap de joc cap a la graderia, dels infants cap els adults. Per tant, són els adults que filtren aquest missatge i inciten als infants a que convenientment els recordin els que, com adults, ells ja saben. Encara que potser sembli una mica enrevessat, el circuit del missatge és: un cop ideat pels adults, els infants el mostren, l'ensenyen als adults. Els ensenyen el que els adults ja saben, per tant és redundant. I en el millor dels casos, s'espera que els adults facin cas del infants (i per tal de si mateixos, els adults fent cas del que ells mateixos han dit que resulta valuós). Per tant, del que es tracta és que es facin cas a ells mateixos.

Tot això té un punt rocambolesc, i sobretot confús: utilitzar els infants per recordar-nos a nosaltres mateixos, els adults, com convindria fer les coses. Aquest aspecte de l'infant reprenent o alliçonant

l'adult l'hem vist també en d'altres propostes, com ara el Juga Verd Play. Diu Carles González Arévalo: “El proverbi africà diu que per educar fa falta tota la tribu. Era irrenunciable implicar d'una forma diferent el públic i els entrenadors. Les famílies se senten participants del que passa en el partit perquè poden votar amb l'«app» els jugadors de l'equip rival, i el tutor de grada, un altre pare, avalua l'actitud i pacifica possibles conflictes. I a més, si hi ha problemes, volem que a l'arribar a casa el nen toqui la fibra als pares i els digui que si es comporten malament els fan perdre” (a Vargas, 2015). Enlloc de reprendre o allisonar, terme que hem fet servir nosaltres, González Arévalo fa servir l'eufemisme “tocar la fibra”, encara que entenem que està dins d'un mateix registre d'expressions. Cal aclarir, no obstant, un aspecte. Fins i tot l'expressió “per educar un infant fa falta tota la tribu” és mal interpretada. Aquesta expressió, popularitzada per José Antonio Marina en un dels seus llibres, no indica necessàriament que els infants s'encarreguin de l'educació dels adults. En tot cas, podem prendre aquesta expressió com una idea d'educació comunista o comunal. Apareix l'assumpte de la simetrizació entre infants i adults, fenomen de la comunicació tractat per Watzlawick *et al.* (1981), un intercanvi comunicatiu patològic per la seva confusió entre diferents tipus lògics.

Per posar-ne un exemple: una educació segons la idea en que diferents adults s'encarreguen de l'educació de diferents infants, no només dels seus fills biològics. Alguns responsables polítics, com és el cas de la diputada per Parlament de Catalunya per les CUP Anna Gabriel, han fet proclames precisament en aquesta línia en una entrevista a un diari (Gabriel, 2016). Per tant, al nostre entendre el que cal per actuar d'acord a aquest precepte és que els adults, en el seu conjunt, eduquin els infants, i no plantejar en canvi la possibilitat que siguin els infants els que eduquin als adults. Aquesta és una confusió que cal salvar quan parlem sobre la lògica de la tribu educadora, doncs malgrat regni la confusió entre adults i infants, el propi precepte no indica que aquesta confusió estigui sempre establerta.

Hem vist ja força exemples de quines són les pràctiques associades a la promoció de l'esportivitat i el *fair play*. Hem identificat com hi ha concepcions diferents de *fair play*, de manera anàloga a com hi ha diferents concepcions d'esport. I que tot plegat, en el context actual, està marcat per un afany de generar gestos bondadosos, els quals tenen a veure amb les proclames de major esportivitat a l'esport infantil, així com també la difusió de les pràctiques institucionals de Responsabilitat Social i Bon Govern (García Caba, 2012). Tot seguit encetarem l'anàlisi d'una altra categoria controvertida i controvertible, la tolerància. Un altre element que apareix sovint en el llistat dels valors, com ara la solidaritat, la cooperació o el respecte.

12.4.9.7 Tolerància

La tolerància és un dels altres elements que caracteritzen el minibàsquet i la seva particular filosofia. Un dels aspectes del joc on més s'aprecia aquesta inclinació per afavorir la tolerància és el criteri dels àrbitres en l'aplicació del reglament. Concretament al·ludim a que l'àrbitre, davant situacions del joc on ens produeixin infraccions les quals consideri “sense importància”, no haurà d'assenyalar-les ni, per tant, de sancionar als infractors. Concretament l'enunciat al reglament diu el següent: “A la vegada que els àrbitres també s'estan formant, hauran d'ésser tolerants en relació a les infraccions sense importància que no suposin un avantatge per a l'infractor” (FCBQ, 2011a: 5). Aquest text reglamentari ens porta a fer-nos algunes preguntes.

La primera d'elles és quin és el criteri per definir que algunes situacions de joc en el qual s'infringeixen les normes resulten “sense importància”. Per alguns àrbitres això voldrà dir determinats aspectes del joc, i per altres àrbitres voldrà dir, probablement, uns altres. És massa ambigu i poc clar anomenar-ho d'aquesta manera. Per exemple, pel que fa a l'arbitrarietat en el criteri seguit pels àrbitres, tenim el cas que presenta Torres (2010). Ell ens parlava d'aquell àrbitre de beisbol que modificava la zona de *strike* en funció del resultat del partit. És a dir, que l'equip que anava perdent de manera ostensible “gaudia” del favor arbitral ja que, quan els tocava el torn de batada, l'àrbitre interpretava que la zona on el *pitcher* de l'altre equip podia llençar la pilota era més petita, afavorint així l'equip que anava

perdent al augmentar l'exigència d'allà on havia de dirigir la pilota el *pitcher*. Tornem al minibàsquet. Havent vist que el criteri arbitral pot ser tant mal·leable com per interpretar una norma de manera diferent durant un mateix partit en funció del resultat, això comporta que les condicions de pràctica no són les mateixes durant tot el temps de joc. No soluciona l'ambigüitat del “sense importància” el fet que s'apunti a que aquestes infraccions que no s'assenyalen, que no es sancionen, han de complir així mateix un altre criteri: “que no suposin un avantatge per l'infractor”. Això també és difícil d'aclarir i justificar.

Una infracció que en minibàsquet et faria perdre la possessió de pilota, et dona una avantatge clara: no perdre la possessió. Si l'àrbitre tolerant amb infraccions –en bàsquet li diem violacions a totes les infraccions del reglament que no són faltes– com ara els tres segons a la zona, els dobles o les passes, l'infractor es beneficia del fet de que no li hagin pres la possessió de la pilota, que li tocaria a l'altre equip. A més a més d'aquesta consideració, diguem-ne, inicial (un jugador infractor ja té avantatge per no haver-li assenyalat la infracció), podem fer-ne d'altres. Podem seguir la reflexió sobre la tolerància fent-nos la següent pregunta: com és un sistema normatiu que és laxa, que fa la vista grossa sobre les infraccions comeses i que, per tant, no aplica les sancions previstes? Podem dir que seria un sistema normatiu del qual no podem refiar-nos.

Si ho portem al terreny de les categories de democràcia i dictadura, aquest sistema cauria més de la banda d'un règim dictatorial que no d'un democràtic. Recordem l'estreta relació, que sovint es subratlla actualment, entre democràcia i Estat de Dret. Per tant, com pot ser que en un entorn tan pretesament afavoridor dels comportaments democràtics com resulta l'esport infantil (participació, igualtat, diversió, coeducació) es plantegi aquest tipus d'aproximació –laxa, ambigua, poc clara– als aspectes normatius i la seva sanció? Una possible resposta és que, malgrat en mencionin aspectes de caire democràtic com ara la participació o la igualtat, en la pràctica veiem com hi ha aspectes essencialment emparentats amb els règims i maneres de funcionar dictatorials i manipuladors. La malfiança en els jutges a una dictadura podria ser anàloga, salvant totes les distàncies històriques i ètiques, amb uns àrbitres que s'estalvien d'aplicar les sancions davant el que ell consideren infraccions “sense importància”.

Un segon aspecte que volem comentar té relació amb la manera com s'introdueix la tolerància envers els jugadors i les infraccions que cometen. El text d'entrada és: “A la vegada que els àrbitres també s'estan formant”. Aquesta entrada sona a justificació, gairebé sona com “Com que els àrbitres també s'estan formant”. Si aquesta és la idea –no queda del tot clar, però s'intueix– aleshores dona la impressió que pel fet que els àrbitres s'estan formant i encara no saben, han de ser tolerant amb els jugadors, ja que ni uns ni els altres saben. Aquest seria un exercici de simetrització entre àrbitres i jugadores (tant uns com els altres no saben i estan aprenent), la qual cosa fa que el lloc de l'autoritat sigui una mala peça al teler.

Els àrbitres haurien de tenir un mínim de competència arbitral en el moment que comencen a fer d'àrbitres. No estem dient que han de ser àrbitres professionals, sinó que han de ser àrbitres suficientment segurs de la seva tasca per tant que no s'hagi de fer servir la idea que ells també estan aprenent. És clar que els àrbitres estan aprenent, i els entrenadors també, i els jugadors. Però res d'això hauria de condicionar el fet que els àrbitres han de donar un servei suficientment qualificat, i que la seva formació continuada no té per que orientar la seva manera d'arbitrar necessàriament cap a la tolerància dels errors dels jugadors. No és de rebut dir als jugadors que no se'ls mirarà amb lupa ja que els àrbitres estan en una fase primerenca de la seva formació arbitral. Primer que no s'ha de fer un servei d'arbitratge amb algú que no estigui suficientment preparat; segon, que si algú d'aquests àrbitres està “més verd”, no haurà de suposar que la seva manca d'experiència o expertesa el faci passar per alt les infraccions dels jugadors.

Pensem que la tolerància dels àrbitres envers aquestes infraccions és una consideració que es fa

respecte que l'àrbitre s'estigui formant, estigui en formació. És clar que en el sistema d'esport infantil i juvenil hi ha àrbitres novells, com també entrenadors i jugadors novells. Ara bé, això que els àrbitres també estan aprenent i que és evident, quina relació té amb el fet de que els àrbitres tinguin la indicació de ser tolerants amb les infraccions? Una possibilitat és que es digui això com a mesura de fer-li entendre als àrbitres: *no sigueu exigents amb els jugadors quan vosaltres mateixos encara no domineu la vostra tasca*. Això podria indicar que els àrbitres haurien de ser “comprendius” amb els jugadors ja que, com ells mateixos saben per la seva incipient aproximació a la tasca arbitral, es poden produir errors i no és qüestió de subratllar els errors dels jugadors. Es tracta d'un raonament que no afavoreix ni als jugadors ni als propis àrbitres novells en la seva evolució, en el seu perfeccionament.

Els jugadors, per la seva banda, estaran “consentits” reglamentàriament parlant. No se'ls assenyalarà totes les infraccions. Els àrbitres, per una altra banda, se'ls convida a pensar-se ells mateixos com àrbitres minoritzats, simetritzats amb els jugadors. Ells i els jugadors estan aprenent i, per tant, si saben que ells mateixos estan aprenent, no poden “exigir” als jugadors el compliment de les normes. Aquesta ens dóna la impressió que és la cantarella que apareix en aquest fragment.

Hem de tenir clar que si volem que els jugadors aprenguin a jugar bé a bàsquet, han de conèixer bé el reglament. En aquest sentit els àrbitres ocupen un dels rols més importants –juntament amb els entrenadors– per que ells reconeguin què és permès i què no quan juguen a bàsquet, o bé a minibàsquet. Si per la gràcia de la seva pròpia condició de professionals novells se'ls demana als àrbitres que no apliquin el reglament, aleshores estaran fallant a la funció social de transmissió cultural del reglament que s'espera que puguin satisfer. A més a més, l'expressió “a la vegada” ens dóna més pistes. Podem pensar que, com diu el text del reglament, a la vegada que els àrbitres s'estan formant, han de ser tolerants amb les infraccions dels jugadors. Per tant, seria d'esperar que si la mateixa relació es vol reproduir a diferents nivells, els informadors que van als partits també haurien de tolerar els errors arbitral que cometen els àrbitres novells. Ara bé, això ens planteja una qüestió certament difícil de resoldre. Mirem-nos-ho.

En cas de que l'informador que veu l'actuació de l'àrbitre no tingui la mateixa consideració d'allò que són infraccions “sense importància”, pot emetre un informe desfavorable sobre l'àrbitre. O bé també es pot donar la circumstància que l'àrbitre que sigui estricte i apliqui el reglament al peu de la lletra, pot trobar-se així mateix, també, amb un informe negatiu de l'informador, encara que per motius completament diferents al primer cas. Pot ser que per ser extremadament curós amb el compliment del reglament, tingui una valoració negativa de l'informador, ja que no ha respectat prou la idea de deixar passar les infraccions “sense importància”.

En el primer cas allò que es consideren infraccions “sense importància” no s'ajusta en les dues visions, la de l'àrbitre novell i la de l'informador –sovint un àrbitre en actiu, encara que en ocasions un ex-àrbitre– que avalua l'àrbitre. En el segon cas, en canvi, l'àrbitre decideix ser escrupolós amb l'aplicació del reglament la qual cosa li pot generar, pot ser d'esperar, una reprimenda per part de l'informador. Encara que en un sentit d'ètica esportiva clàssica el cenyir-se al reglament i aplicar-lo de manera diligent i estricte era entès com a virtuosisme, en aquest nou context esportiu que es presenta amb el minibàsquet i altres manifestacions afins de l'esport educatiu, aquest tarannà arbitral pot esdevenir una qüestió mal vista i, fins i tot, contrària al *ethos* que es vol defensar.

A l'àmbit català hem vist l'aproximació a la tolerància pel que fa al reglament de minibàsquet de la Federació Catalana de Basquetbol. Aquesta consideració especialment valorada de la tolerància també la veiem en altres contextos, com ara el minibàsquet italià, del qual ja hem tingut algunes notícies abans: “Il Miniarbitro deve essere tollerante per le violazioni che non influiscono sull'andamento del gioco e non portano vantaggio al giocatore che le ha commesse. Per quanto

riguarda i 3 e i 5 secondi, è importante che il Miniarbitro avvisi prima di fischiare la violazione”¹²⁰ (FIP, 2013: 17). Veiem que el reglament italià té un redactat gairebé idèntic al català. Ara bé, afegeix algunes indicacions útils pels àrbitres com ara quines infraccions l'àrbitre haurà d'actuar de determinada manera.

Veiem com en el cas de la violacions de 3 segons a la zona i de 5 segons, el FIP estableix una advertència prèvia a la sanció. Sense semblar-nos una solució totalment satisfactòria, implica una mica de claredat en la nebulosa que suposa anomenar la tolerància com a criteri de treball pels àrbitres. Almenys al·ludint a l'advertència, podem dir que s'indiquen quines són les accions del joc sobre les quals els àrbitres hauran de ser tolerants i, a més a més, s'especifica que la tolerància s'entén com el fet d'advertir abans de sancionar (quelcom que ja hem vist abans, per exemple, amb les faltes tècniques).

Un cop hem vist diferents manifestacions de la tolerància aplicada a la capacitat de sanció dels àrbitres (FCBQ, 2011a; FIP, 2013), podem quedar-nos amb aquestes paraules: “En el juego, como en su versión agonística (el deporte), no se puede tolerar ninguna infracción, ya que eso quebraría la ilusión, es decir, el estar en el juego” (Antonelli i Salvini, 1978: 262). Per tant, Antonelli i Salvini ens fan un aclariment important: el que perdem quan es toleren infraccions és l'atmosfera –ho podem dir també així, enlloc d'il·lusió– de que estem a dins d'un joc anomenat minibàsquet. Això repercuteix negativament en l'experiència dels jugadors, ja que pot arribar a donar-los la impressió que ja no estan jugant a aquell esport que es diu minibàsquet.

Per dir-ho d'una altra manera, i fent servir els mots de Bernard Suits, podem dir que els jugadors accepten les regles de joc per així poder jugar aquell joc (Suits, 2005: 46). És a dir, que el que consenten és seguir unes normes per jugar un determinat joc, o esport, i no un altre joc o esport. O també ho podem presentar en aquests altres termes: “Dicho de otro modo, el jugador que deliberadamente rompe las reglas de un juego cesa de ser un participante *bona fide* de tal juego, ya que las reglas que definen y caracterizan tal juego no son respetadas” (Arnold, 1997: 24). Per tant, veiem que de la mateixa manera que hi ha aproximacions tolerants a l'aplicació del reglament (també li podem dir aplicacions laxes, o que fan la vista grossa), també ens trobem amb aplicacions estrictes. També li podem dir aplicacions exigents, escrupoloses i, des del punt de vista de filosofia jurídica, amb una orientació formalista.

Aquesta realitat de la tolerància en l'aplicació del reglament es construeix de manera dinàmica, doncs apareixen en els textos reglamentaris i de metodologia d'entrenament diferents posicionaments els quals, no obstant, podem agrupar en aquestes dues posicions: la tolerant-laxa i l'estricta-formalista. I de tot aquest discurs al voltant de la tolerància podem veure-hi antecedents previs a la redacció dels reglaments que ens hem referit, el català (FCBQ, 2011a) i l'italià (FIP, 2013). Un d'ells, clarament, seria aquest, un escrit original de l'any 1978:

“Las «reglas» o no reglas de cada juego no necesitan seguirse al pie de la letra. Puedes inventarte tus propios detalles. No necesitas un determinado balón con que jugar o un campo concreto dónde jugar. Incluso no necesita jugar en situaciones preestablecidas o por períodos de tiempo prefijados. Estas cosas realmente no tienen importancia. Lo importante es la idea que subyace en los juegos.” (Orlick, 2011: 10-11)

Orlick, ho podem veure clarament, és un romàntic. Romàntic en el sentit de recolzar-se en aspectes de tipus idealista, sense donar cap mena d'importància als formalismes. Li importa molt poc que les normes siguin una de les constants que configuren els jocs, i també els esports, com també és la

¹²⁰ “El Miniàrbitre ha de ser tolerat amb les violacions que no influeixen al desenvolupament del joc i no aporten avantatge al jugador que l'ha comès. En allò referent als 3 i 5 segons, és important que el Miniàrbitre avisi abans de assenyalar-los la violació” (traducció pròpia).

competició i, per tant, l'esperit agonista. Al seu parer, es poden canviar les normes al ritme que es vulgui, doncs en les seves pròpies paraules, “lo importante es la idea que subyace en los juegos”. Si cal, els participants poden inventar-se les normes i jugar. No caldrà cap material especial. Això és tant com dir que tant se val com es faci l'activitat. ¿És aquesta cita d'Orlick una referència a la idea que en el *fair play* el més important és comportar-se d'acord a l'esperit del joc? Pensem que sí que es refereix a aquest aspecte, la qual cosa implica que resultin més importants les “lleis no escrites” (l'esperit del joc) de l'esport infantil que no el text referenciat del reglament, de regles de joc. Per tant: és el *fair play* una invitació a que el que no està escrit sigui més important que el que està escrit?

I és clar, el més familiar de tot el que diu si ho posem al costat de l'assumpte que hem comentat de la tolerància enfront les infraccions de joc: “Las «reglas» o no reglas de cada juego no necesitan seguirse al pie de la letra.” Això és una invitació a esborrar els contorns propis de cada modalitat esportiva. I per tant, a deixar en un marc d'incertesa quines són les condicions de pràctica a les quals ens hem de cenyir. I a continuació, farem una lectura una mica més àmplia d'aquesta crida a la tolerància quan es cometen infraccions “sense importància”.

Un cop ja hem vist tant els aspectes pròpiament del minibàsquet, com també opinions sorgides de l'àmbit de la psicologia esportiva (Antonelli i Salvini, 1978), de la filosofia esportiva (Suits, 2004) i dels jocs cooperatius (Orlick, 2011), anem a veure ara algunes reflexions des de l'àmbit de la filosofia política. La nostra tria han estat alguns textos de José Manuel Bermudo (2006, 2010), professor de la Facultat de Filosofia de la Universitat de Barcelona. Bermudo fa una interessant caracterització del que podem entendre per tolerància, una descripció que d'entrada mostra la seva ductilitat:

“Son tantos y tan diversos los contextos que pretenden regularse con la tolerancia, que sólo una idea multiforme e imprecisa de la misma parece permitir tan múltiples usos y sentidos. El resultado final es la prostitución de la idea, el travestismo ocasional, que se aleja del rigor del concepto para definir todo un «juego de lenguaje», toda una manera de preguntar y responder, de analizar y juzgar, la vida social.” (Bermudo, 2010: 16)

El terme tolerància tindria una funció anàloga al comodí en un joc de cartes. És una expressió multi usos, la qual pot servir tant per referir-se a l'actitud dels àrbitres envers les infraccions “sense importància” comeses per jugadors que “estan aprenent”, com també pot servir com a combustible per fomentar una idea de que l'esport pot servir per acollir millor el nouvingut, o tolerar les diferències individuals. Es tracta, doncs, d'una expressió que es pot servir en diferents contextos i que es pot manipular a gust del consumidor. També la tolerància es pot pregonar com una millora substantiva en les persones. A través de determinades activitats en les que hom participa, es planteja que la persona involucrada adquirirà segons quines qualitats personals valuoses. Ara bé, hem de tenir clar que no per l'anunci que s'aconseguiran aquelles fites, podem donar per fet que s'aconsegueixin.

Alguns autors en l'àmbit escolar ens adverteixen de com de tramposes poden ser aquestes proclames bondadoses lligades a determinades activitats que ens diuen que serviran per treballar entre l'alumnat, posem el cas, la tolerància:

“Por así decirlo, el objetivo operativo de realizar un mural en el colegio para celebrar el «día de la paz», no necesariamente conduce a ser la persona pacífica, tolerante y no agresiva que propone el objetivo general. Y esta situación es trasladable a muchos de los otros objetivos formulados y que se refieren directamente a las materias del plan de estudios.” (Ruiz Paz, 2000: 87)

Aquest discurs aniria lligat al naturalisme pedagògic (Belenguer, 2004: 20-21), discurs que hem mencionat en el Capítol 1 del treball. Les proclames referides a un treball pretesament afavoridor de la tolerància és un exemple anàleg a aquelles campanyes o projectes que tenen en el discurs la idea d'esportivitat o *fair play*. Pot ser que hi hagi alguna mesura satisfactòria per l'assoliment d'aquella fita particular, o bé pot ser que no aparegui cap mesura prou convincent i satisfactòria en la pràctica.

Estem davant, doncs, d'una situació incerta la qual ens convoca a tots a mirar de treure'n l'aigua clara.

Podem veure, a més a més, que el discurs de la tolerància no s'atura en mirar d'afavorir la tolerància. Així mateix, també planteja la qüestió segons la qual la tolerància esdevé quelcom més: pluralisme. “La tolerancia devenida pluralismo se convierte así en la norma más sagrada. Dado que todo se puede negociar y que todo es, por naturaleza, constantemente renegociable, la tolerancia pluralista es la condición de la política, permitiendo los efimeros consensos y la voluntad de redefinirlos” (Bermudo, 2010: 34). La promoció de tolerància reflecteix la laxitud moral en la qual ens movem. Un món en el qual els adults no fan d'adults és un món clarament tolerant, amb conviccions laxes i una adaptabilitat constant. Que no hi hagi res fix es confon, de vegades, amb que no hi hagi coses que siguin veritat, o almenys coses que puguem reconèixer com normes del funcionament biològic i social.

Hi ha encara alguna cosa més que podem dir sobre la tolerància. Ja hem vist que hi ha una combinació d'elements de rigor i de laxitud. Per una banda, es toleren les infraccions “sense importància”, car al mateix temps es pot proposar –com de fet és el cas– una visió de l'aplicació tolerant que és molt restrictiva. “En sociedades permisivas, la permisividad es compensada por rigorismos sustitutivos (hasta llegar a la defensa rigurosa de la permisividad) [...]. La hipermoralidad produce un efecto de des-moralización, y al revés, el libertinaje genera rigorismo” (Marquard, 2001: 40). Això que acabem de llegir lliga amb els mandats de tolerància dels reglaments de minibàsquet català (FCBQ, 2011a) i italià (FIP, 2013), que inclouen indicacions de no seguir les normes dins de les pròpies normes de joc. Una invitació al llibertinatge en tota regla.

Marquard assenyala un punt que considerem cabdal per enllestir aquest apartat. Quan diu fins a quin extrem pot arribar la visió tolerant, incideix en un aspecte: “defensa rigurosa de la permisividad”. Precisament ens podem referir a aquesta tolerància envers les infraccions “sense importància” com una visió de la defensa a ultrança, d'allò més rigorós que ens puguem imaginar, de la permissivitat. Cal esdevenir, en els nostres temps, uns subjectes amb un rigor exquisit per la tolerància. És a dir, que no es planteja cap alternativa a la tolerància: apareix com l'única opció en els temps que corren. De manera anàloga a l'obligatorietat de participar (norma d'alineació), de col·laborar (colpbol) o de cooperar (capitalisme emocional), en una societat pluralista com la nostra també es planteja l'obligatorietat de ser tolerants. Bé podríem dir: “no es toleren intolerants”.

12.4.9.8 *Pluralisme*

Per tal d'acabar de dibuixar els contorns filosòfics del minibàsquet, farem alguna altra parada més en el camí. Encara que no apareixen mencions explícites al terme pluralisme en els reglaments que hem treballat, trobem la connexió a partir dels lligams entre el terme tolerància i el terme pluralisme (Bermudo, 2010: 34). Pensem que el minibàsquet també el podem caracteritzar a partir de la lògica pluralista que s'ha imposat en les societats democràtiques les darreres dècades. De manera anàloga al recorregut que hem vist de les idees d'igualitarisme i de participació en el minibàsquet, com també darrerament sobre la qüestió de la tolerància, ara de seguida entrarem a analitzar els aspectes que acosten la filosofia pròpia del minibàsquet al terreny del pluralisme.

Ens tornarem a recolzar, un altre cop, en les reflexions de Bermudo, que ens presenta una consideració formidable:

“Reconozco tan radicalmente la presencia de la realidad como plural, que mi primera sospecha surge, precisamente, ante la llamada a defenderla. ¿Por qué la defensa acérrima de lo que nos inunda, como si se tratara de una especie en extinción? [...] Es tan obvia y tan *real* la pluralidad que no necesita nuestro reconocimiento; es tan tozuda en su reproducción que no necesita nuestra defensa. O sea, que estando condenados a gozar y sufrir la pluralidad, no veo necesidad alguna de militar en el pluralismo.” (Bermudo, 2010: 39)

Bermudo ens presenta una lliçó del que és necessari subratllar, i allò que és innecessàriament

subratllat. Estem d'acord amb ell que el món és prou clarament plural com per haver de subratllar de que ho és, fent força amb el terme pluralisme. Sabem que les diferències individuals són ben presents en la realitat humana, que cadascú tenim la nostra pròpia manera de ser, i que hi ha una diversitat – un altre mot d'ús també molt fecund els darrers temps– social, racial, econòmica, política, etc. que és aclaparadora. No per això hem de parlar, tothora, de pluralisme.

Davant aquesta realitat plural i diversa que sense dubte existeix, el minibàsquet fixa un discurs d'un to marcadament pluralista:

“La filosofía del «todos deben jugar» es extremadamente importante. Cada equipo ha de tener un número mínimo de diez jugadores y cada jugador debe jugar, por lo menos, un período completo, así como permanecer de sustituto, también al menos un período de juego. [...] El principio de que todos los jugadores deben permanecer en el banquillo un período completo es también una lección de humildad, para que incluso la potencial «estrella» se convierta en sustituto.” (FIBA-CIM, 1987: 35)

Hem vist abans el que hi havia d'igualitarisme en el minibàsquet. També hi havia un cert “participacionisme”, el qual té a veure amb un fenomen que fa temps va denunciar Cagigal:

“En cualquier deporte, incluso en su más simple paradigma de una competición improvisada en la calle, se compite para ganar. La célebre frase del barón de Coubertin «lo que importa es participar», sacada de su contexto, ha sido mal interpretada. Y ha hecho más daño que bien al deporte. No se puede competir sin aspirar con todo empeño al triunfo. Si después de competir se ha perdido, lo importante es haber participado. Este es el esquema del auténtico deportista, apto para una estructuración de moral cívica. El simple «participacionismo» sin afán de victoria, del que tanto se ha abusado últimamente, es contrario a la superación y desafíos propios del deporte. Sería una especie de «pasotismo». Y la actitud deportiva es diametralmente opuesta al pasotismo. «Saber perder» es humanamente enriquecedor cuando se ha aspirado intensamente a ganar; si no se aspiraba a la victoria, aceptar la derrota no tiene valor.” (1981a: 50)

I això arrossega envers un pluralisme, una filosofia dins la qual tothom és benvingut. Ara bé, lluny de prendre distància amb l'individualisme –recordem l'enfrontament entre individu i col·lectiu, i especialment l'anàlisi fet al respecte– podem dir que el pluralisme segueix amb la línia pròpia creada en el món modern. “Es decir, sospecho que el pluralismo pensando como pluralidad de opciones de identificación, lejos de superar el individualismo lo rearticula o redefine de manera menos esencialista y más actual, pero no lo supera.” (Bermudo, 2010: 54). La nostra és una societat forjada a partir d'individus: aquest és un dels llegats que ens deixa el liberalisme.

Podem veure com en els règims polítics anteriors a la Revolució Industrial i la Revolució Francesa, així com la Revolució anglesa i el procés d'independització dels EUA, la dimensió plural estava molt present. Ara, de fet, sembla que hàgim tornat a un temps en el qual es pretengui dissimular la societat dels individus, i plantejar un retorn al pluralisme: “La historia nos recuerda que el radicalismo individualista iba de la mano de la reivindicación de la universalidad de los derechos de los individuos; que dicha alternativa surgía, precisamente, frente a una sociedad políticamente pluralista y que se pensaba a sí misma en una ontología pluralista, como era el *ancienne régime*” (Bermudo, 2006: 25). Per tant, l'individualisme modern va donar els seus rèdits col·lectius, encara que avui se l'acusi de certs mals socials, com la insolidaritat i l'egoïsme.

El pluralisme, ho hem vist, té una arrel premoderna, com assenyala Bermudo. Ara bé, avui en dia té a veure amb una significació diferent: assignar un tracte igualitari a tothom. I la igualtat sí que és un element pròpiament modern, si ens cenyim als lemes de la Revolució Francesa. En l'actualitat podem dir que som plurals per poder seguir sent igualitaris, o per poder seguir dient que la igualtat és una condició social i econòmica que s'ha d'acabar imposant arreu. Probablement sense una idea de pluralitat, no estaria tan prop nostre segons quines mesures social o econòmiques per a tothom.

Per ser igualitaris hem de creure en la preeminència d'un entorn pluralista que no faci cap mena de filtres, que no discrimini. Un sedàs amb forats tant grossos que tothom passi i que, per tant, no filtri, no faci diferències. En un entorn pluralista en el qual tothom és benvingut, i ningú té l'accés restringit, les relacions són sempre i en tot moment horitzontals i simètriques. Un entorn social, polític i econòmic en el qual a tothom se'l tolera i se'l vol dotar de drets, de ciutadania, potser pugui ser titllat de pluralista, però no per això esdevindrà democràtic. Cal fer notar que aquesta indiferenciació que permet l'accés als drets comporta un cert oblit dels deures i les obligacions que acompanyen els drets.

Un terme que de vegades s'associa al pluralisme és el de multiculturalitat, o multiculturalisme. Una definició que podem prendre és la següent: “El multiculturalismo se define generalmente como un enfoque de política pública para gestionar la diversidad cultural en una sociedad multiétnica y, en concreto, la política que pone de relieve el respeto y la tolerancia mutuos por las diferencias culturales dentro de los límites de una nación. [...] La palabra fue empleada por primera vez en 1957 para describir a Suiza, pero se hizo de uso común en Canadá al final de los años sesenta del siglo XX” (Donati, 2017: 35). La defensa de la diversitat cultural en les societats democràtiques plurals es fa gràcies al multiculturalisme.

La minva de deures i obligacions, amb la contrapartida de la demanda i l'assignació de més drets, resulta un tret distintiu del nostre temps. Es tracta d'un temps en el qual la satisfacció ha de ser immediata, el plaer assegurat, i on no cal cap mena de determinació o esforç, ja que tothom té la seva assignació particular de drets. Ara bé, aquests drets potser no són drets en un sentit estricte del terme. No queda clar si podem retolar-los com a drets o bé, si gratem una mica, apareixen com privilegis i exigències que els ciutadans demanen que l'Estat els satisfaci. Pot ser que esdevingui un discurs paternalista de drets, o bé que en canvi les persones que “defensen el seus drets” com a ciutadans es trobin en la situació d'estar cercant arrabassar una posició de domini que altres havien obtingut amb anterioritat. Si aquest és el cas, ens trobem davant una circumstància la qual és ben curiosa i paradoxal: aquells que volen arrabassar-li la posició de domini als que ja hi són, ho volen fer a la força i gràcies a tenir l'Estat del seu costat.

Es tracta, aleshores, de fixar mecanismes en l'àmbit públic per satisfer desitjos o opcions particulars, privades, que desfaran les diferències que puguin haver-se establert a nivell privat. Mentre en la construcció del capitalisme les persones havien pogut fer fortuna i això havia representat un reflex de l'esforç, ara s'impugna la situació existent, la situació pròpia del capitalisme. Aquest reflex de l'esforç el podem relacionar amb allò que havíem citat anteriorment: “así entendidos los resultados se hacen cargo del mérito” (Torres, 2011a: 39). Els resultats dels empresaris capitalistes mostren els mèrits acumulats, ja sigui per ells mateixos o pels seus avantpassats. Ara bé, també reflecteixen les relacions conflictives, desiguals, parasitàries entre proletariat i capitalistes.

Per tant, els resultats econòmics reflecteixen, així, tant mèrits de la classe empresarial com unes relacions socials conflictives. No per reconèixer la importància de la lluita obrera hem de desmerèixer, així mateix, el que puguin haver assolit els capitalistes més enllà de la plusvàlua. Cal tenir present, però, la centralitat del fet que el capitalista acumula la plusvàlua i arrabassa als obrers la possibilitat de fer seu el seu producte, així com poder-se beneficiar més enllà del cobrament del salari. En aquest sentit cal tenir clar que el capitalista compra el treball de l'obrer, la qual cosa no elimina la possibilitat de que l'obrer pugui beneficiar-se de la plusvàlua. Una altra opció seria que el treballador pugui treballar per compte propi o bé, també està això implícit, que es pugui plantejar un tipus de relació contractual no capitalista.

Ara bé, és un error no veure en els obrers que han treballat a la fàbrica i han aconseguit estalviar per a ells mateixos, o pels seus fills, una altra versió d'aquest mateix reflex de l'esforç. Mentre els capitalistes són responsables de les desigualtats existents i se'ls ha de carregar d'impostos per ajudar al desenvolupament de la resta de la societat, els obrers es considera que estan exposats a situacions injustes que cal corregir. Una situació és que des del món sindical es protegeixin els interessos dels

obrers, i una altra situació ben diferent és que l'Estat vulgui esdevenir un actor econòmic que vulgui tractar als rics amb un raser diferent als pobres.

L'igualitarisme té aquest component clar de descavalcar l'ordre social per titllar-lo d'injust. Poc importa si hi ha fonaments suficients per que l'argument de la injustícia, de la falta d'equitat sigui consideració prou convincent. El que passa és que quan es fixa cert ordre social com moralment o econòmicament injust, resulta fàcil guanyar adeptes a la idea que cal regirar la situació esdevinguda. Un dels actors socials es situen en el lloc de víctimes, i els altres en el lloc d'explotadors. Tant se val si les diferències socials han estat fruit del treball personal i de l'èxit, aspecte que no entra a consideració. Les diferències individuals són vistes de manera sospitosa, i es tracten de corregir amb mesures de diferent ordre. Abans de posar-se en marxa aquestes mesures, i per tal de justificar-les, es titlla ràpidament la posició de domini d'uns quants com sorgida de “privilegis” i de situacions “injustes”, quan no fonamentada en la falta de tota “ètica” i escrúpols. Al mateix temps es fonamenta una missió social de revertir la situació, com passa amb la idea estesa arreu de la fiscalitat progressiva.

La idea de la fiscalitat progressiva està arrelada en les consideracions pròpies de l'igualitarisme, i la seva extensió universal a nivell de tots els ciutadans d'un Estat es fixa en l'horitzó propi del pluralisme. Fent una ullada ara des d'un punt de vista, podem dir-ne, liberal, segons el qual el que sostenia una posició de domini no tenia privilegis, sinó simplement havia vist correspost el seu esforç amb uns bons resultats o guanys. I prenent aquest punt de partida, podem entendre que el que resulta veritablement “injust”, per fer servir la terminologia pròpia del llenguatge polític de les esquerres, és que se li vulgui imposar als ciutadans amb una posició de domini en una societat –com a mínim a nivell econòmic– una fiscalitat que li arrabassi, el 45, 50, 60 o fins i tot el 70% de les rendes del seu treball (com és el cas a França).

Tot això portaria a més a més a plantejar-nos una revisió de la idea de què demanen les classes socials o persones no dominants en una societat, quan el que fan en ocasions és exigir “drets”. Seguint el fil del que hem apuntat, en tot cas aquestes persones estarien demanant assolir obligatòriament una situació que no se'ns acut una altra manera d'anomenar més ajustadament: privilegi. No obstant, sembla que la situació segons el seu discurs, pròxim a les esquerres, és justament a l'inrevés. Les classes o persones dominants en una societat, el que s'acostuma a anomenar classes o grups benestants, són aquells assenyalats de gaudir de “privilegis”. En canvi, les anomenades classes treballadores, les persones a l'atur o bé amb algun altre subsidi, són els que dins del discurs social hegemònic estan demanant els seus “drets”.

Si ho revisem al detall, ben bé podria ser una situació diferent la que en realitat passa arreu. Com a culminació del que hem estat dient sobre “drets” i “privilegis”, podem atendre a aquesta cita:

“A los individuos se los trata igual porque la asignación de derechos implica tal neutralidad, no porque sean iguales. A nivel descriptivo, las personas son y deben permanecer desiguales. De esta manera, la condición de neutralidad se traduce en trato de desiguales, no de iguales. A menudo surge cierta confusión porque la igualdad de trato se interpreta en sí misma como un atributo de la igualdad descriptiva. En términos diferentes, a menudo hay una falsa presunción de que la igualdad de trato implica igualdad de hecho en algún sentido relevante, o al menos igualdad como norma para el progreso social.” (Buchanan, 2009: 31)

La presumpció d'igualtat ideal dels ciutadans d'un Estat és, justament, una presumpció. Això vol dir que per molt que diguem que hauria d'haver igualtat, no té per què ser així. De fet, les diferències individuals són sempre considerables i el que ens trobem és la tossuderia d'una realitat la qual, per molt que li vulguem posar un motllo o un morrió, es manifesta de maneres diferents a allò que algunes persones voldrien que esdevingués: aquesta “igualtat como norma para el progreso social”, com diu Buchanan. Podem dir, aleshores, que les dificultats per assumir aquesta consideració d'igualtat de tothom per garantir el procés social són francament enormes.

Pel que fa a efectes pràctics tots som diferents, i això és una qüestió inapel·lable, ens condueix a una situació en la que anem tota l'estona a contracorrent. Per fer una analogia fluvial, la força del riu és la força de les diferències individuals, i resulta gairebé inassumible pensar que podem capgirar aquesta realitat de diferències. És possible, però, caure dins d'un pensament que s'anomena col·lectivisme. Trobem que són especialment reveladores les següents reflexions de la professora de secundària Mercedes Ruiz Paz:

“De este modo, todos tienen el nivel a su alcance y se ahuyenta el fantasma del posible fracaso. Así, el individuo asimila al grupo en un extraño colectivismo intelectual y el grupo, como suele ser habitual, sólo produce medianías. La igualdad de oportunidades ha quedado atrapada en la tela de araña del igualitarismo. La igualdad de oportunidades, hoy en día, no debería consistir en dar a todos lo mismo, sino en dar a todos el máximo. De ningún modo se garantiza la igualdad rasando a la baja los contenidos académicos.” (Ruiz Paz, 2000: 132)

Aquesta és una situació sobre la qual diferents autors ens han alertat pel que fa a l'àmbit escolar (Ruiz Paz, 2000; Orrico, 2005; Moreno Castillo, 2006, 2008, 2016; Luri, 2012; Royo, 2016). Ara bé, aquesta advertència que ha estat compartida per aquests autors, i també d'altres en el sistema educatiu espanyol, resta pendent de denunciar-se amb prou força en l'àmbit de l'esport infantil, en el qual també hem trobat alguns dels senyals que han identificats els esmentats autors. Enfront la criminalització de la meritocràcia i de l'esforç individual, podem prendre alguna referència de tall liberal que dona una dimensió ètica positiva a aquests aspectes:

“La tragedia del pensamiento colectivista es que, aun partiendo de considerar suprema a la razón, acaba destruyéndola por desconocer el proceso del que depende su desarrollo. [...] El individualismo es, pues, una actitud de humildad ante este proceso social y de tolerancia hacia las opiniones ajenas, y es exactamente lo opuesto de esa presunción intelectual que está en la raíz de las demandas de una dirección completa del proceso social.” (Hayek, 2011: 253)

Estem enfront una situació en la qual l'esport educatiu ha agafat molta de la gestualitat que hem vist que caracteritzen el món escolar. Un altre dels aspectes propis de la gestualitat del món escolar, la coeducació, també ha esdevingut cavall de batalla en l'esport educatiu. També ha estat el cas de l'assumpte del treball d'equip. Anem a analitzar, en els dos següents apartats, alguns dels aspectes que configuren la visió que es cuina en l'esport educatiu referent a la coeducació, així com també la qüestió del treball en equip.

12.4.9.9 Treball en equip

Des de la dècada de 1980 s'ha donat una creixent influència mútua del món de l'empresa i el món de l'esport (Ehrenreich, 2018a). Aquesta influència ha pres diferents formes, una de les quals ha estat l'esclat del *coaching* com proposta formativa que li ha arrabassat cert espai a la pedagogia. A més a més, paga la pena assenyalar: “Hace mucho que el coaching dejó de ser sólo para deportistas y para equipos de trabajo que persiguen metas de efectividad y eficacia” (Salomón Paredes, 2018: 27). El que resulta encara més inquietant és el fenomen que porta al *coaching* no tan sols a desbancar la pedagogia en el pla formatiu, sinó la ratificació que esdevé *de facto* –i després també *de iure*– com a branca reconeguda i autoritzada de la psicologia.

Abans de poder-se donar aquesta hibridació entre psicologia i *coaching*, s'han donat alguns moviments clau en l'àmbit de la cultura popular. Un d'aquests moviments el podem identificar amb l'eclosió del terme d'intel·ligència emocional:

“Si Daniel Goleman –un periodista con estudios en psicología clínica– fue capaz de convertir su libro *La inteligencia emocional* en un *best seller* mundial y en una nueva norma con la cual evaluar la conducta, fue porque la cultura popular estadounidense ya había sido saturada durante casi un siglo de nociones psicológicas que convertían a las emociones en un elemento cada vez más central de la evaluación del yo y de los otros, la cultura psicológica había estado abogando

por el principio básico que se esconde detrás de la noción de inteligencia emocional, esto es, que las emociones deberían ser informadas y guiadas por juicios racionales.” (Illouz, 2010: 258)

L'àmbit de la psicologia havia quedat obert a que professionals no especialistes poguessin dir la seva, aportant el seu granet de sorra: “Una gran variedad de actores sociales e institucionales compiten entre sí para definir la autorrealización, la salud o la patología, haciendo de la salud emocional una nueva mercancía que se produce, circula y se recicla en terrenos sociales y económicos que toman la forma de un campo” (Illouz, 2010: 219-220). Això comportarà inevitablement un deteriorament del producte teòric i pràctic que genera la pròpia disciplina, ja que perfils no experts podran definir aspectes, establir criteris clínics i fixar un discurs que fins aquell moment havia sigut patrimoni de professionals d'un àmbit restringit.

Veiem un exemple proper. A Catalunya, la institució que acollia i agrupava als psicòlegs col·legiats era el Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya, el COPC. Aquesta institució va canviar la seva denominació per la de Col·legi Oficial de Psicologia de Catalunya, sense variar-ne les sigles. Actualment està vinculada orgànicament al Consejo General de Psicología de España. En aquest moment es donava dret de col·legiació a persones que no tenien titulació universitària en psicologia. La irrupció del *coaching* en l'àmbit formatiu, i també terapèutic, es pot resseguir veient la mutació recent d'aquesta institució, el COPC.

Un dels aspectes que ens poden ajudar a entendre aquesta transformació són els canvis que durant els darrers anys s'han introduït dins de l'àmbit de la col·legiació dels graduats en psicologia. Aquests canvis s'han donat per facilitar l'accés de diferents persones amb algun tipus d'acreditació *coach* a l'àmbit anteriorment restringit només als psicòlegs. Tanmateix, cal tenir present que la col·legiació dels psicòlegs és obligatòria a Catalunya (art. 5).

Si bé abans els únics que podien accedir a la col·legiació a Catalunya com psicòlegs eren persones amb la llicenciatura o grau en Psicologia, aquesta situació ha canviat, com ara recullen els actuals estatuts del COPC. Com bé podem veure en la darrera part de la cita següent, apareix una notòria novetat:

“Tenen dret a incorporar-se al Col·legi els/les doctors/es, els/les llicenciats/des i els/les graduats/des en psicologia, els/les doctors/res i els/les llicenciats/des en filosofia i lletres –secció o branca de psicologia–, els/les doctors/res i els/les llicenciats/des en filosofia i ciències de l'educació –secció o branca de psicologia– i els/les altres titulats superiors que determini la legislació estatal, o posseïdors/es d'altres titulacions que es declarin equivalents o substitutives de les anteriors.” (GENCAT, 2014, art. 12)

Quan abans només els psicòlegs o psicòlogues –o anteriorment llicenciats en Filosofia i Lletres, secció o branca de psicologia– podien formar part del COPC, hi havia una certa homogeneïtat en la formació inicial universitària de les persones que accedien a la col·legiació. Després de 2014, data dels darrers Estatuts aprovats, l'entrada franca de persones amb altres titulacions universitàries i/o acreditació com *coach* fa que les garanties de poder garantir la formació dels col·legiats sigui més aviat incerta, i potser hàgim de parlar de perfils excessivament heterogenis: “La práctica del coaching por quienes no son profesionales de la psicología constituye un grave riesgo al no tener los conocimientos, la capacitación y la experiencia necesarios para ayudar como la ética lo exige. De aquí se desprende otro aspecto importante que caracteriza peligrosamente al coaching: la falta de regulación” (Salomón Paredes, 2018: 30).

L'entrada del *coaching* al COPC va donar-se de manera progressiva abans dels canvis en els Estatuts de 2014. Primer es van proposar formacions en *coaching* pels col·legiats que eren psicòlegs, fins i tot un Màster del propi COPC. Al mateix temps es creava la secció de Psicologia Coaching, que passava a conviure amb la Secció de Psicologia de l'Educació, la de Psicologia de l'Esport, o la de Psicologia de les Organitzacions i del Treball, per mencionar-ne algunes. En el moment en el qual es proposa la

nova denominació pel Col·legi, s'obria la porta a que persones sense acreditació universitària en psicologia poguessin arribar a col·legiar-se, i en fer-ho, se les habiliti automàticament en el camp de la psicologia: “La incorporació al COPC habilita al professional de la psicologia per a exercir la professió a tot el territori de l'Estat” (GENCAT 2014, art. 5). Per tant, algú amb acreditació *coach* i sense formació universitària en psicologia (amb una altra titulació universitària) pot arribar a quedar habilitat, via acceptació de la seva col·legiació en el COPC, per a la pràctica professional de la psicologia.

En el gest primer d'incloure el *coaching* dins del COPC com a formació per psicòlegs i la creació d'una Secció pròpia va permetre realitzar, de manera progressiva, un procés en el qual el Col·legi deixaria de ser patrimoni dels llicenciats o graduats en psicologia, per passar a obrir-se a d'altres perfils professionals. Sota la promesa d'una renovació d'acord als nous temps socials, en el COPC deixava de ser exclusiu dels Psicòlegs per ser de la Psicologia. La psicologia no és patrimoni exclusiu dels psicòlegs, així és com la porta del COPC queda oberta per a no-psicòlegs.

Imagem, per exemple, un canvi anàleg: que el Col·legi de Metges passi a Col·legi de Medicina, i pugui acollir persones sense titulació de Medicina. O un Col·legi d'Arquitectura que aculli a persones que no tinguin la titulació d'arquitecte. El que resultaria del tot inimaginable per a professionals de la medicina o de l'arquitectura, es dona ja a dia d'avui en l'àmbit de la psicologia. I també, paga la pena dir, també és així –com en el cas de la psicologia– pels professionals de l'esport que ara tenen cabuda dins del COPLEFC, abans Col·legi Professional de Llicenciats en Educació Física de Catalunya. Ara el COPLEFC és el Col·legi de Professionals de l'Activitat Física i l'Esport de Catalunya, obrint les seves portes a tècnics esportius provinents de cicle formatius, titulacions federatives, acadèmies i també d'altres acreditacions diverses.

Un cop fet aquest retrat dels aspectes institucionals que podem veure en el cas del COPC o del COPLEFC, endinsem-nos en algunes de les crítiques que es poden plantejar respecte el *coaching* com a disciplina: “El coaching de vida, ontològic, transformacional o como queramos llamarlo, no es más que un producto de la posmodernidad dominante, una pseudo psicología disfrazada de crecimiento personal que puede poner en serio riesgo la salud de las personas” (Salomón Paredes, 2018: 26). La caracterització del coaching com pseudo psicologia ens sembla del tot oportuna, i permet veure un dels eixos de les nostres pròpies crítiques al *coaching*.

Un dels altres aspectes que fonamenten l'anàlisi crítica del *coaching* que volem oferir és que “tanto la visión del coaching sobre el ser humano así como su forma de intervención son confusas, ambiguas y poco claras, en este caso puntual, en relación a la historia y su papel en la existencia” (Salomón Paredes, 2018: 28-29). La confusió forma part de la carta de presentació del *coaching*, que en la seva ambigüitat i falta de claredat guanya adeptes. Anteriorment havíem vist, amb Salomón Paredes (2018), que la falta de regulació podia ser un problema en relació al *coaching* com pseudo psicologia. No obstant, aquest autor no es refereix a l'àmbit espanyol en la seva anàlisi del *coaching*.

En el cas català, la regulació que ja hem descrit ha dut a que entrin dins de l'àmbit col·legial professionals sense acreditació universitària en psicologia. Això crea la confusió pel que fa als serveis que pot oferir un psicòleg, ja que poden col·legiar-se *coachs* en el COPC i no acreditar suficient formació psicològica. Ara bé, en el moment que són acceptats ja passen a formar part del contingent de professionals que poden prestar serveis psicològics, i no només de l'àmbit *coach*. Això representa un dels aspectes més rellevants dins dels canvis que hem descrit i que s'han donat els darrers anys. Malgrat els esforços per voler equiparar la Psicologia Coaching amb d'altres àmbits de l'estudi de la psicologia, cal tenir present que un gruix important de professionals identifiquen que “el coaching resulta en una pseudo psicología sin campo de estudio y trabajo propios y sin teorías, metodologías ni técnicas independientes del dominio de la psicología y la psicoterapia” (Salomón Paredes, 2018: 31).

De fet, la principal característica del *coaching* és que pren algunes tècniques d'una corrent psicològica o d'una altra, algunes altres tècniques de la sociologia, d'espiritualitat oriental o de tendències *new age*, i ho empaqueta pel seu consum. Tot això sense un esquelet teòric que doni consistència a l'ús d'aquestes tècniques, que són agafades i aplicades fora de context, sense referents filosòfics clars ni consistents. Tot això ens serveix per entendre com des del coaching s'ha promogut el treball en equip com a àmbit propi de la formació empresarial. Resulta especialment il·lustratiu el següent fragment, que dóna una perspectiva general del que els relats de l'esport i de l'empresa han construïts plegats a través del *coaching*:

“El concepto de que la gente, y no solo los deportistas, necesita un entrenador personal surgió en la década de 1980, cuando las grandes empresas empezaron a contratar los servicios de entrenadores deportivos en sus convenciones. Eran muchos los comerciales y gerentes que habían practicado un deporte de jóvenes, y de ahí que resultarían muy sensibles a un ponente que les recordaba sus mejores momentos en la cancha. A finales de esa misma década, John Whitmore, exconductor de automovilismo y entrenador deportivo, fue el primero en sacar las técnicas de entrenamiento de la pista y meterlas en los despachos; su objetivo era fomentar los «resultados», así en abstracto, también los que se cosechaban sentados a una mesa. Y de pronto el tipo de individuos que hasta ese momento se consideraban a sí mismos «asesores» empezaron a llamarse «entrenadores», y a hacer negocio inculcándoles a personas normales, a ejecutivos sobre todo, una actitud positiva o «ganadora». Del mundo del deporte se trajeron, como novedad, la idea de visualizar la victoria, o al menos el buen resultado, antes de jugar el partido; eso mismo hacen Byrne y su panda cuando hablan de la importancia de visualizar lo que uno desea que le suceda.” (Ehrenreich, 2018a: 75)

El treball en equip és sense dubte un filó que s'ha aprofitat des de l'àmbit del *coaching* per a la promoció de cursos i tallers de tota mena. L'esport, pel fet de practicar-se en ocasions en equip, s'ha associat acríticament amb la idea que la pràctica esportiva en equip serveix per millorar el treball en equip. Aquesta idea és tant absurda com la que abans criticàvem respecte que l'esport és educatiu *per se*, abans i tot de fixar-se cert enquadrament per part de l'entrenador. Aquesta observació és encara més dolorosa –i amarga– en el moment que atenem a l'avançament del mode de vida neoliberal (Amin, 2009; Brown, 2017; Alemán, 2019). En aquestes condicions de neoliberalisme desfermat, i les seves catastròfiques conseqüències, resulta encara més paradoxal parlar de treball en equip: “Justo en el momento en que los despidos masivos se burlaban del concepto mismo de equipo, a los trabajadores se les pedía que hallaran un sentido de la camaradería y del objetivo común en ese reducido nivel suyo, el de «equipo»” (Ehrenreich, 2018a: 144-145).

Com podem veure, es tracta d'una broma de mal gust parlar de fomentar el treball en equip quan aquests equips s'estan desmantellant amb acomiadaments massius per tal de poder augmentar la quota de beneficis pels dirigents i els accionistes. Per tant, la fotografia que ens queda després de fer una ullada a l'arrelament del *coaching* i la promoció del treball en equip, es força esfereïdora. El neoliberalisme ha dut el sistema capitalista cap a unes contradiccions en les quals la vida humana queda en un segon terme, i tot el que no sigui el guany econòmic resulta accessori, prescindible. El *coaching* té com una de les seves principals missions fer menys temible aquesta cara del capitalisme, la cara del neoliberalisme. Així, del costat de paraules amables, de la defensa dels drets humans i de l'educació en valors, es segueix perpetrant un espoli sistemàtic dels recursos naturals i també humans d'una part considerable del món per part d'una minoria, d'una oligarquia. És adient relacionar els drets humans i el neoliberalisme, com s'estableix en el llibre *Miseria planificada* (Cincunegui, 2019).

En el cas del treball en equip hem vist com la lògica esportiva s'ha aliat amb la lògica empresarial, una lògica ja fa temps tocada pel capitalisme. Això ha acabat fent plausible la idea que podem fer servir l'esport –o experiències retallades de la vida dels equips i degudament ficades en una presentació Power Point– per aprendre a treballar en equip, quan ni la patronal ni l'Estat –pel que hem pogut observar– té cura suficient de les persones que són el moll de l'os d'aquests equips. Aquest

despropòsit tracta d'amagar-se amb el beneplàcit del *coaching* que serveix als interessos del capital i que resulta l'antitesi dels projectes de la pedagogia de la *paideia* grega, o de la *Bildung* alemanya.

12.4.9.10 *Perspectiva de gènere i coeducació*

Els reglaments de diferents esports proposen una visió de l'esport en la qual no hi hagi barreres de gènere, malgrat la tradició esportiva ha arrelat en una divisió per sexes per fer les competicions esportives. Aquesta idea d'eliminar les barreres de gènere han anat acompanyades de la idea que el nombre de participants femenines pugui esdevenir el més alta possible. Per tant, les referències prèvies a la idea de participació que hem fet en el treball, i més enllà (Valenciano, 2019), són aplicables en aquest apartat. La perspectiva de gènere en l'àmbit de l'esport educatiu està referida, en certa mesura, a promoure una major participació de les noies en l'esport.

Sovint les consideracions sobre gènere i educació són consideracions de tipus moral, com ara que convindria afavorir la pràctica esportiva entre les noies. En alguns casos, aquest propòsit es pretèn aconseguir pròpiament amb la modificació reglamentària. És el cas del corfbol, on els jugadors a pista han de ser obligatòriament 4 homes i 4 dones (o 4 nois i 4 noies). També tindriem l'exemple del colpbol (Bendicho, 2010), esport el qual és obligatòriament mixt. I a més a més podem anomenar el programa FutbolNet (Fundació FC Barcelona, 2012, 2013), en el qual han d'haver almenys dues jugadores per cada equip. En el cas particular del FutbolNet i com ja hem apuntat, caldrà que almenys una de les jugadores marqui un gol per poder validar tots els gols marcats pels nois, així com comptar l'anotat per la pròpia noia.

FutbolNet parteix de la base d'obligar als equips a enfocar el joc d'atac cap a les noies, i dur-les a posicions en les quals puguin marcar. Més enllà de l'estratègia de joc, el mandat de les normes de FutbolNet fa que si un equip vol guanyar el partit, haurà de supeditar la millor estratègia de joc a un determinat condicionament o posicionament de tipus moral. Com hem dit, caldrà almenys un gol marcat per una de les noies de l'equip en cada partit per tal de que comptin la resta de gols marcats per l'equip. Es parteix, aleshores, del supòsit que el gruix dels gols els marcaran els nois, i que caldrà prendre algun tipus de mesura normativa per tal que les noies també puguin marcar en alguna ocasió. Si no arriben a fer-ho en un partit, cap dels gols aconseguits tindrà validesa.

Dins del bagatge de mesures pedagògiques dels entrenadors de bàsquet, una mesura que en diferents èpoques s'ha posat en pràctica és demanar als jugadors d'un equip que no llencin a cistella fins que els 5 jugadors de l'equip a pista hagin tocat la pilota. Bé sigui en l'entorn propi d'un entrenament, bé sigui en un partit en el qual el resultat està clarament decidit o que la diferència entre els equips es pressumeix molt clara a favor del equip del qual entrenador pensa en aplicar aquesta mesura, quan es pren aquesta decisió es fa en nom de promoure la participació i el joc d'equip.

Trobem un cert aire de família entre aquesta norma de que tothom toqui la pilota, i la norma que fixa FutbolNet respecte com es compten els gols. Tanmateix, aquest element d'obligarietat de que marqui una de les noies de l'equip recorda també a la mesura de la norma d'alineació, que obliga a que tots els infants inscrits a l'acta del partit juguin una certa quantitat de minuts de joc durant el partit. Ja hem anticipat que el fet que per norma hagin de marcar les noies –per que puguin valdre els gols anotats– generarà un tipus de joc diferent al joc en el qual les noies, com també els nois, poden marcar o fer altre tipus de jugades. Les relacions de joc, les quals s'aborden des de d'altres disciplines com ara la praxiologia motriu, esdevenen modificades no fruit de les condicions tècniques dels jugadors, les quals tenen a veure amb el seu aprenentatge motriu, sinó que es veuen modificades per la naturalesa biològica dels components de l'equip.

Allà on l'aprenentatge i el seu fruit (un cert nivell tècnic, unes determinades habilitats, una comunicació en el joc dins de l'equip) podria situar-se en un primer terme, el que prima enlloc d'això són els elements de caire biològic i moral. Per tant, enlloc d'esdevenir un element de coeducació, FutbolNet el que planteja és que les noies pel fet de ser biològicament femelles, han de poder fer gol

per poder comptar tots els gols de l'equip. Allà on es presumeix d'un progressisme social –el fet de promoure la participació de les noies en els partits de futbol–, el que es dona és el predomini d'un biaix pretesament pedagògic sobre una indubtable base biològica. Per tant, més que treballar-se amb els estereotips de gènere, el que es fa és imposar una obligació a nivell normatiu que canvia les relacions entre els membres de l'equip, sense que d'això es pugui desprendre un aprenentatge valuós.

Allò que podria ser valuós, en aquest cas particular del FutbolNet, és que en el procés de jugar junts els membres de l'equip, tant els nens com les nenes poguessin arribar a marcar. De fet, si la lògica és “aconseguir cada partit almenys un gol d'una noia”, un cop marqui alguna de les noies desapareix el motiu estratègic pel qual era necessari enfocar el joc d'atac a que alguna de les noies pogués marcar. Per tant, desapareixen els incentius de col·locar a les noies en posicions de rematada i, per tant, se'ls pot encomanar tasques defensives, o fins i tot decidir que descansin i deixin el seu lloc en el camp a d'altres nois de l'equip. A més a més, ens hem adonat que aquesta proposta normativa podria arribar a generar una nova discriminació, no tant de les noies de l'equip, sinó d'aquells nois menys habilidosos.

Si s'estableix un rànquing de qui és prioritari que es col·loqui en posicions de davanter, trobarem que tan sols cal que alguna noia marqui. Això estableix que allò més idoni és que els nois més habilidosos es combinin amb les noies de l'equip per ocupar la zona del camp on són més probables els remats a porteria. Per darrera de les noies de l'equip en general (almenys dues), i dels nois habilidosos, quedarien la resta de nois. Ara bé, un cop hagués marcat una de les noies, de nou les noies –en cas de no ser especialment habilidoses– s'afegirien als nois pocs habilidosos al vagó de cua del tren d'aquells i aquelles que poden ocupar preferentment els llocs propicis per fer bones rematades a porteria.

El que pot arribar a passar en els partits de FutbolNet és que només durant una estona les nenes de l'equip siguin mirades i buscades pels altres companys i companyes. És només durant el temps que l'equip encara no ha aconseguit un gol marcat per una noia que cal tenir cura que les noies puguin marcar. Com a potencials rematadores a porteria, les noies tenen un temps limitat per marcar. Un cop aconseguit el gol de rigor, no hi ha motius per seguir jugant mirant i buscant que les noies marquin. Per tant, es tractaria d'una mesura que tan sols funcionaria per incloure les noies en el joc durant el temps limitat: el temps en que encara no ha marcat cap de les jugadores de l'equip. A partir d'aquest punt dependria dels propis adults (*teamers*) o de la dinàmica pròpia de l'equip, d'enfocar el joc més o menys envers que les noies marquin més gols.

En les classes d'Educació Física, en ocasions els nois quan els equips són mixtes, busquen que les noies que juguen a futbol amb ells puguin arribar a marcar. Es tracta sovint de nois força habilidosos en l'activitat, i que plantegen a les noies (o bé les noies plantegen als nois) l'objectiu de poder marcar. En aquest cas, tot i la semblança formal amb el FutbolNet, el que podem dir és que no és una qüestió normativa sinó una elecció, un pla que han preparat els alumnes entre ells. Per tant, encara que pugui semblar-se formalment al que ha esdevingut el FutbolNet, hem de dir que comença amb un punt de partida diferent: la idea, la decisió dels alumnes.

Tornem de nou al FutbolNet. Arribats a una situació hipotètica quan aquests moments de buscar el gol de la noia de l'equip potser es consideressin fugaços, caldria activar nous recursos, propostes. Certament, seguint la lògica pròpia del FutbolNet, quan aquests moments o aquestes accions de joc es consideressin insuficients o massa esporàdiques en tant que element rellevant en l'educació en valors, segurament es posarien en marxa noves mesures correctives. No podem enganyar-nos: voler fer marcar alguna noia per que la resta de gols comptin són mesures correctives, o amb un llenguatge de l'educació especial d'antuvi, un gir proper a la defectologia. Encara que sense dir-ho obertament, que les noies no marquin gols o no es col·loquin per marcar gols és considerat un defecte que ha de ser convenientment corregit. Per això aquesta menció a l'educació especial (mesures correctives, reeducació) i abans d'aquesta, a la defectologia.

Una d'aquestes mesures bé podria ser: demanar dos gols fets per noies enlloc d'un; també es podria

demanar que marquessin totes les noies de l'equip. Així mateix, també es podria donar punts extra pels dos, o tres o més gols anotats per les noies de l'equip. O bé pensar alguna altra mesura que permeti “estirar” el temps en el qual les jugadores de l'equips són buscades per fer rematades a porteria. Ara bé, què passaria si no fèssim servir FutbolNet? Podem preveure una situació hipotètica en la que les noies quedessin al marge del partit, sense oportunitat de jugar. Segurament aquest escenari és el que serviria com a justificació pel partidaris de FutbolNet.

No obstant, també podríem trobar-nos un altre escenari: un partit en el qual les noies puguin ocupar els rols en els quals siguin més hàbils dins del joc. I d'aquesta manera, poder aportar les seves habilitats al joc de l'equip, amb independència si aquest rol és el de marcar, el d'assistir, el de recuperar o el d'aturar els xuts. Si pensem que aquest segon escenari és possible, resulta innecessari –i fins i tot contraproductiu– promoure un entorn normatiu com el de FutbolNet. Al nostre entendre, totes aquestes mesures de les quals FutbolNet és un exemple més –com abans la norma d'alineació en el minibàsquet o el Juga Verd Play– s'estableixen per tal de corregir situacions socials preexistents.

Cal tenir clar que, abans d'una proposta de canvi d'arrel a l'educació i la formació, el que es proposa en aquests casos és un canvi a partir de la normativa. Aquest canvi de normativa no garanteix cap mena de canvi en l'actitud dels participants i, per tant, lluny d'esdevenir quelcom educatiu, és un canvi que opera a un nivell superficial. Això suposa un determinat acostament a l'assumpte, que encara que inicialment és anunciat com quelcom educatiu, resta lluny de ser-ho realment. El canvi legal no és necessàriament canvi educatiu. I lligat a aquesta qüestió, podem preveure quin serà l'entorn en el qual es posaran en pràctica aquestes mesures, un entorn en el que es promociona complir la norma més que no canviar l'actitud. Això té correspondència directa amb els neguits propis de diferents autors que han advertit que els canvis de comportament no poden generar-se tan sols a través de canvis normatius. No obstant aquesta advertència, segueix apareixent una tendència persistent a mirar de canviar la realitat social a través del canvi normatiu.

Hem parlat d'algunes de les formulacions que, a nivell reglamentari, apunten a aquests entorn de pràctica esportiva on conviuen nois i noies. Aquesta aproximació a l'esport ha rebut en certes ocasions el nom descriptiu d'equips mixtes, en els quals participen tant nois com noies. Per influència de l'àmbit educatiu i una pressió social i política, la pràctica de formar equips mixtes en l'esport en edat escolar en alguns casos ha portat a imaginar-se que pel fet de formar-se equips mixtes, s'estava actuant en favor de la coeducació. Això no és necessàriament així. Quan parlem de coeducació apareix sovint un pas previ. Un criteri comú en aquests casos és que l'activitat esdevingui un entorn mixt on convisquin nens i nenes (Solsona, 2016). Ara bé, dir que hi ha una progressió d'escola segregada a mixta, i de mixta a coeducativa, no ens aclareix el significat propi del terme coeducació.

Una de les definicions que podem prendre és: “La coeducació implica promoure una educació amb una visió polièdrica que potenciï la igualtat real d'oportunitats i l'eliminació de tota mena de discriminació per raó de sexe, així com la integració d'una manera explícita de continguts d'aprenentatge amb perspectiva de gènere. La coeducació és, sobretot, una idea cultural que elimina l'androcentrisme i construeix una cultura en la qual les tasques atribuïdes als dos gèneres tenen el mateix valor, alhora que desapareix la imposició dels gèneres en funció dels sexes. La coeducació és una idea-contexte que ajuda a créixer” (Solsona, 2016: 19). Aquesta definició configura una sèrie d'aspectes crítics. Formula una crítica envers un model androcèntric i planteja la necessitat d'encaminar el model educatiu present i futur cap a la coeducació.

No obstant, de vegades es confon la coeducació amb una certa idea de combatre les imatges socials establertes, com ara el sexisme. Unes d'aquestes imatges és el que coneixem com estereotips de gènere. Amb la idea de combatre el patriarcat i l'hegemonia de la masculinitat, que es vincula amb el triomf del capitalisme, es planteja una oscil·lació envers un altre model diferent. Aquest model diferent, no obstant, es configura més per la negació dels elements prèviament establerts que no per unes propostes pròpies. Això implica que a nivell de contingut, és probable que la coeducació sigui sovint

una proposta de persecució del sexisme, i no tant una proposta en positiu. Malgrat es parli d'igualtat entre homes i dones, el que acaba passant és que es cerquen mesures per negar la possibilitat de la superioritat, el domini o l'hegemonia dels nois dins de determinades activitats.

L'esport és una d'aquestes activitats en les quals es persegueix el domini o hegemonia dels nois o dels homes. Hi ha interessants acostaments a la qüestió del gènere en l'esport, sense necessàriament un biaix feminista, com ara Messner (2009). Un altre exemple el trobaríem en la transformació dels espais dels patis i de les activitats dels esbarjos a les escoles, sobretot de primària, que ens serveix d'exemple per fer una anàlisi sobre la mirada que freqüentment es té de l'esport en les ciències socials. “La major part dels patis de les escoles ja no conserven cap zona verda, a diferència del que podien haver tingut antigament, i es destinen gairebé exclusivament a potenciar la pràctica dels esports. Cal tenir present que quan es disposa d'un espai a l'aire lliure amb presència d'elements naturals i estructures per manipular, com casetes per jugar, cuinetes exteriors o horts, les criatures poden aprendre a comunicar-se, negociar, compartir, cooperar, coordinar-se, etc., a diferència del que passa als patis pensats només per a jocs competitiu” (Solsona, 2016: 57). És a dir: *l'esport és cosa de nois, si hi ha esports als patis de les escoles, es promouen activitats masculinitzadores*. En la cita, la manipulació d'objectes es relaciona amb quelcom que, per Solsona, no té a veure amb l'esport, i s'obvia que es juga amb les mans o els peus.

Al nostre entendre, cap d'aquestes coses que suposadament poden aprendre's en entorns “amb presència d'elements naturals i estructures per manipular”, no es pot certificar que no es puguin arribar a aprendre durant els jocs competitiu. La suposició que es puguin aprendre aquests aspectes en unes condicions, i no en unes altres, no presenta cap justificació o raonament. Per tant, no podem donar credibilitat a aquesta afirmació, que al nostre entendre és més aviat una suposició. Trobem, un cop hem vist això, que existeix una idea instal·lada: en base a la confecció d'un pla de reforma dels espais escolars i de canvi en les activitats –com determinats esports– en les que apareix un predomini masculí, es pot generar una cultura menys masculista. Un exemple de la fe en aquest credo la trobem en la següent afirmació: “Una primera modificació de la distribució del pati implica que la pista central no pot ser el lloc obligat per jugar a futbol diàriament” (Solsona, 2016: 64). Tota una declaració d'intencions.

Hem vist alguns exemples pràctics de la pretensió de fixar un entorn de caire coeducatiu en l'àmbit esportiu. Aquest entorn pot arribar a plantejar que el que es fa no serveix, i que és urgent fer alguna cosa diferent... encara que sense dir el què. La qüestió és allunyar-se del que estàvem fent, ja que s'identifica alguna de les coses que s'estaven fent com la causa dels mals que s'han diagnosticat. És a dir, que enlloc de proposar afirmativament, es facin un seguit d'esmenes al sistema actual en funció del que es pensa que no ha de ser, o no hauria de ser.

Marcat el perfil d'aquestes propostes que apunten a aconseguir un tracte igualitari i un règim de coeducació en l'esport, anem a veure alguns dels pressupòsits que suporten aquest discurs de la coeducació a l'esport. Sense fer-ne esment de manera oberta, s'apunta la pretensió coeducativa en el següent fragment: “Eliminar la barrera de clasificación chicos chicas, y sí provocar, mediante reglas, que haya participación mixta en todo momento” (Castejón Oliva, 2008: 168). Quan llegim aquest afirmació cal recordar que no podem confondre l'esport mixt amb l'esport coeducatiu, encara que de vegades es faci passar l'esport mixt com a coeducatiu. També ens cal demanar-nos sobre la idea de participació i gènere, doncs com ja hem vist tant el bàsquet femení originari com en el FutbolNet estableixen un perfil especial per la participació femenina en l'esport.

Al costat de la defensa de la coeducació podem situar un altre aspecte que sovint apareix en l'àmbit de l'esport educatiu: la fugida de l'individu i, més concretament, de l'individualisme. Aquesta fugida la veiem de manera clara en el següent fragment: “El éxito individual está provocado siempre por la capacidad del individuo para cooperar en un equipo indispensablemente mixto” (Bendicho, 2010: 52). En paraules d'aquest autor, ens trobem davant l'obligació de conformar equips mixtes, una

consideració diferent a l'elecció de poder fer equips masculins, femenins o mixtes, com acostuma a passar en el minibàsquet, tant és el cas de l'esport escolar com del federat. En canvi, el colpbol es planteja una obligatorietat de que hi hagi nois i noies junts, podem dir que de manera anàloga al corfbol.

La coeducació resta, aleshores, com un altre dels discursos benintencionats de l'esport infantil i juvenil, per tant un dels altres bastions de l'esport educatiu. Respon, és clar, a un règim entès com a més democràtic i participatiu, en el qual els jugadors i les jugadores comparteixin i es barregin en el camp de joc. Que no esdevinguin, doncs, equips masculins per una banda, i femenins per una altra. Ara bé, cal no confondre el punt central de tot això: que l'esport mixt no equival a esport coeducatiu, i que certament caldria aprofundir molt més en les qüestions lligades a l'educació i el gènere per poder entomar aquest assumpte en unes millors condicions. Així mateix, cal tenir ben clar que no podem confondre els canvis d'actitud i de mentalitat amb els canvis de normativa i prou.

12.5 Relació entre la normativa de joc i la filosofia educativa del minibàsquet (II). Apocalíptics i integrats, la comparativa amb altres esports (com ara el corfbol, el colpbol i el minivoleibol) i unes darreres aportacions des de la perspectiva psicoanalítica

12.5.1 Esport infantil: la posició apocalíptica i el pessimisme endèmic

Lligat a les posicions negatives al voltant de la competició en l'edat infantil, podem comentar-les en els termes que va fer servir Umberto Eco en un assaig ja clàssic: *Apocalípticos e integrados*. El semiòleg italià va identificar, a la dècada de 1960, les postures apocalíptiques i les integrades dins de la cultura. Concretament Eco es referia a un tipus de crítics, els apocalíptics, que agafaven determinada postura enfront la cultura de massa:

“El apocalíptico, en el fondo, *consuela* al lector, porque le deja entrever, sobre el trasfondo de la catástrofe, la existencia de una comunidad de «superhombres» capaces de elevarse, aunque sólo sea mediante el rechazo, por encima de la banalidad media. Llevado al límite, la comunidad reducidísima –y elegida– del que escribe y del que lee, «nosotros dos, tú y yo, los únicos que hemos comprendido y que estamos a salvo: los únicos que no somos masa».” (1995: 28-29)

Eco identifica aquestes dues posicions, i el que volem fer ara és una translació de la postura apocalíptica del camps de l'anàlisi de la crítica cultural de la dècada de 1960, cap al terreny de l'anàlisi de la crítica de la competició i altres aspectes rellevants en l'àmbit esportiu contemporani.

Eco ens acosta a una realitat social existent, i ho fa d'una manera fina, acurada. Ho fa a partir de la idea que podem identificar determinades posicions al voltant de quins binocles, de quines ulleres fem servir per l'anàlisi social. La posició apocalíptica té a dia d'avui el seu espai ben definit en l'esport infantil. De fet, podem dir que bona part dels arguments contraris a la competició infantil i juvenil, els quals ja hem vist abastament, es situen en aquesta posició. Aquesta oberta malfiança envers un dels eixos vertebradors de l'esport com és la competició són un exemple notori, al nostre entendre, d'aquesta posició apocalíptica. Precisament per aquesta actitud de rebuig de l'esport educatiu, els que pretenen situar-se (o arribar fins) en un indret idíl·lic en el qual es quedarà fora les influències nocives, ells mateixos han dictaminat que la “plaga” està per tot arreu. Aquest convenciment ens ajuda a situar aquesta posició apocalíptica, tal com la va batejar temps ençà l'autor italià. Un dels elements definidors que Eco reconeix en els crítics apocalíptics és: “Aquello que [...] se reprocha al apocalíptico es no intentar nunca, en realidad, un estudio concreto de los productos y de las formas en que verdaderamente son consumidos” (1995: 37).

En el cas de l'esport infantil ho podem entendre de la manera com es promocionen nous models esportius (p.ex. Sistema paral·lel i sistema integrat), diverses normatives i metodologies (p.ex. Juga Verd Play, FutbolNet), així com també nous esports (p.ex. colpbol), i en canvi no s'estudia detingudament el funcionament del sistema esportiu ni els esports que fa anys que existeixen. Els

esports com artefactes culturals són elements prescindibles en l'anàlisi que els que ocupen la posició apocalíptica fan de l'esport infantil. Es dona el cas que l'esport infantil pels apocalíptics ja no té valor, doncs són manifestacions culturals que es donen per perdudes. No hi ha marge per poder recuperar elements valuosos de la tradició esportiva, tan sols es considera l'opció de dir que cal començar de zero.

L'analogia, fent-nos ressò de la categorització d'Eco, ens sembla potent a nivell de l'anàlisi que estem desenvolupant. Hi ha una decisió clara per deixar de banda els models clàssics d'organització esportiva i s'aposta –en el sentit d'incertesa i atzar que implica el terme “apostar”– sobre unes bases les quals no sabem quins resultats donaran. Això suposa, tanmateix, un apartar-se de les qüestions ètiques que s'havien establert d'acord al reglament i les prerrogatives pròpies de l'esport segons una concepció tradicional (Valenciano, 2017a).

Prenem el cas, per exemple, dels al·legats d'Orlick per abandonar l'esport tradicional i decantar-se per quelcom de diferent, segons el seus partidaris i ell mateix, quelcom més “saludable”. Segons ell la millor opció esdevé els jocs cooperatius, dels quals ell és acèrrim defensor. Veiem clarament com Orlick proposa descartar allò que s'ha vingut fent abans. En fer aquesta determinada proposta, podem dir que fa trampa a l'anunciar quins valors es podran posar de relleu en la transformació que ell pretén fer del sistema de lleure i esport infantil. La trampa consisteix, més concretament, en que sabem amb una certa claredat quines qüestions ètiques es defensen en el marc de l'esport tradicional. Enfrontat al model d'esport tradicional, s'han establert clixés com ara que “la competició és sempre negativa”. I aquest clixé seria semblant a la refutació de les crítiques *ad hominem*. No per lluir trets competitius, una activitat ha de ser denigrada o desballestada.

Ans el contrari, el que passarà amb la introducció d'una proposta nova com els jocs cooperatius en l'àmbit del lleure, de l'Educació Física i també de l'esport, i els valors o millor seria dir els aspectes ètics involucrats, és una gran incertesa. Desconeixem els resultats de determinades propostes que no han estat assajades abans. Aquest raonament és aplicable a les afirmacions d'Orlick, com també a les que es plantegen al voltant del Juga Verd Play (Valenciano, 2017a).

Orlick, doncs, fa un salt al buit. Podria fonamentar una descripció del model esportiu tradicional i, si s'aconseguís apartar dels clixés de mercantilisme, industrialisme, capitalisme desfermat que ell ubica en la tradició esportiva fins aleshores, potser podria aportar algunes reflexions rellevants. No obstant, presenta un diagnòstic superficial, esvalotat, partidista i ple de tòpics i clixés, i al mateix temps ho combina amb l'anunci de la benvolença de l'enfocament metodològic dels jocs cooperatius, el qual no sabem quina ètica portarà lligada fins que no puguem analitzar les seves passes. Un cop vist l'exemple d'Orlick com a autor en una posició apocalíptica, tornem als arguments que presenta Eco per conèixer una mica millor la posició apocalíptica.

Considerem que dins de la caracterització que fa Eco dels apocalíptics en relació a la cultura de massa, podem trobar una llavor molt interessant. És justament aquesta idea que els apocalíptics no s'han entretingut a entendre els productes culturals. Això és ben representatiu i ens ajuda a comprendre com algunes postures crítiques parteixen de posicionaments que no estan prou ben fonamentats. Un exemple que podem donar és la fal·lera d'alguns adults de deslliurar-se, per exemple, de pràctiques esportives tradicionals i prendre'n d'altres. Un cas paradigmàtic seria deslliurar-se, mica en mica o bé de cop, del futbol. Recordem el que citàvem unes pàgines enrere: “Una primera modificació de la distribució del pati implica que la pista central no pot ser el lloc obligat per jugar a futbol diàriament” (Solsona, 2016: 64).

Aquesta seria una temptativa per poder practicar, per exemple, el corfbol: “Els seus objectius són potenciar la interacció, la cooperació, la no-violència, la no-especialització i el treball en equip. També contribueix a desenvolupar actituds de confiança i suport mutu, a evitar actituds de superioritat

i de discriminació per sexe, i a treballar les habilitats motius bàsiques i la preparació física” (Solsona, 2016: 66). Conèixer de què s'està parlant és de vital importància, i això inclou saber quin funcionament està establert en aquell sistema. Això ens porta, de retruc, cap als plantejaments de la cibernètica, que ja hem vist que és molt important tenir-los en compte.

Els apocalíptics passen de puntetes sobre aquest assumpte del funcionament del sistema i, per tant, els seus raonaments no estan basats en una coneixement rigorós de la matèria d'estudi, sinó més aviat en posicions molt personals i gens científiques. Aquest seria el cas, al nostre entendre, de la posició apocalíptica de Núria Solsona (2016). I en el cas concret del corfbol, convindria posar-ho sota sospita si tenim en compte les investigacions sobre els clubs de corfbol que va realitzar Bart Crum (1988).

Hem vist, doncs, com l'apocalíptic és desconixedor del producte i del funcionament del sistema. A més a més

“[n]o es pues de extrañar que el crítico apocalíptico haga burla de la pretensión de que los medios de masa (al igual que las máquinas) sean instrumentos, y como tales instrumentalizables. En realidad, se ha negado ya desde un principio a examinar el instrumento y a ensayar sus posibilidades. La única comprobación que realiza la hace desde el otro lado de la barricada, y escogiéndose a sí mismo como conejillo de Indias. «Los melocotones me provocan erupciones cutáneas, por tanto son malos. Lo que un melocotón es y qué sustancias contiene, no me interesa. Si otros comen melocotones y no les pasa nada, eso quiere decir que son unos degenerados.»” (Eco, 1995: 44)

Veiem com l'actitud de l'apocalíptic està molt lluny de satisfer cap criteri suficient de rigor filosòfic. L'apocalíptic no es dedica a estudiar el tema, sinó només el desballesta. Planteja un acostament des d'un punt de vista banal, des de la desqualificació rotunda i sense donar raons ni arguments de la seva postura. Presenta una visió de la realitat i en donar-la per bona, crea la il·lusió de que aquella realitat existeix. Si la realitat és molt distant d'aquella il·lusió a partir de la qual, això a l'apocalíptic li importarà més aviat poc. Per això podem comprendre que no es prengui la molèstia de recopilar informació i entendre l'assumpte des de diferents punts de vista. Només amb el seu punt de vista en té prou, i dóna per bo el seu veredictes i així ho transmet a tots els altres.

També podem situar en aquesta actitud apocalíptica –a més a més de en Solsona (2016)– en el Juga Verd Play, creat com ja sabem per González Arévalo i Alastrué Pozo (2014). Ara bé, tanmateix resulta il·lustratiu que hi hagi hagut autors que s'hagin posicionat d'aquesta manera apocalíptica. Ho llegim de la següent forma: “Quisiéramos dedicar el libro a los críticos que tan sumariamente hemos definido como apocalípticos. Sin sus requisitorias injustas, parciales, neuróticas, desesperadas, no habríamos podido elaborar tres cuartas partes de las ideas que sentimos compartir; y ninguno de nosotros se había dado cuenta, quizá, de que el problema de la cultura de masas nos atañe a todos, y es signo de contradicción para nuestra civilización” (Eco, 1995: 47).

En el tema que tenim entre mans, sense una producció tan prolífica com la de Terry Orlick (1976, 2002, 2011), així com a l'àmbit Espanyol les crítiques sostingudes per Jiménez Martín (2008), o com ja hem esmentat, la proposta de González Arévalo i Alastrué Pozo (2014), no hagués estat possible desvetllar les posicions apocalíptiques, també existents en l'esport infantil i, molt especialment, en el que hem anomenat esport educatiu. En un sentit anàleg a Eco estem agraïts de les seves formulacions ja que, en gran mesura, són el material a partir del qual hem pogut construir bona part de les idees formulades aquests darrers anys a articles i ponències, així com evidentment en el treball de la tesi. Sense deixar de comptar, és clar, tot el material que gira al voltant del minibàsquet, en especial els seus reglaments.

Per tant, Eco ens ha posat en ruta, ens ha ensenyament un camí, una metodologia d'anàlisi cultural. Ara, a més a més, podem fer una altra lectura més afegint-hi altres reflexions, com ara la que va fer

la filòsofa Amelia Valcárcel al voltant dels intel·lectuals de l'esquerra:

“Desde luego los teóricos de la izquierda no se han desgastado las neuronas con utilidad en los últimos años. Por el contrario, las han dedicado a pronosticar catástrofes que nunca se producen. Abominan de la vuelta del individualismo como si se hubiera ido alguna vez y sin reconocer su potencialidad. Utilizan como ariete el término *liberalismo* sin saber separarlo del mercado. Incluso claman contra la meritocracia siendo así que tal cosa no existe.” (Valcárcel, 1994: 14)

Valcárcel apunta a un descrèdit, fundat des del pensament d'esquerres, al voltant de tot allò que fa olor d'individualisme, de liberalisme i de meritocràcia. Per a cadascun d'aquestes termes fa una reflexió breu, però incisiva. D'entrada, sobre l'individualisme podem dir que no tenim evidència – com bé apunta Valcárcel– que s'hagi esvaït i hagi tornat després, sinó que seria més curós plantejar que forma part del llegat de la modernitat. A més a més, l'individualisme pot tenir aspectes positius, que és tal com entenem quan la filòsofa apel·la a la seva “potencialitat”. Cadascú de nosaltres neix indiferenciat i mica en mica, a través de la maduració biològica i els estímuls de l'ambient, es va construint la concepció pròpia d'un mateix.

En relació al liberalisme, sabem que no és el mateix liberalisme clàssic (Locke, Stuart Mill) que neoliberalisme. Si confonem ambdós idees, no treure'm l'aigua clara. I és que el liberalisme és un sistema de pensament que no només afecta l'àmbit econòmic, donant-li un paper protagonista al mercat. El liberalisme és una filosofia política molt rica, i podem dir que té una concepció pròpia d'educació i de cultura, a banda d'una posició particular en quan a l'organització econòmica de la societat. Pel que fa a la meritocràcia, és curiós com tant sovint se la desqualifica. Potser és per això que tenim sistema on realment no es valoren gaire els mèrits. En l'esport, “así entendidos los resultados se hacen cargo del mérito” (Torres, 2011a: 39). És a dir: segons Torres, els resultats obtinguts mostren de qui és el mèrit. O com diu el refranyer popular: “deixa que el teu treball parli per tu”.

Ara bé, vistos el minibàsquet, el Joga Verd Play i d'altres propostes que han anat apareixent i canviant la configuració del sistema esportiu infantil, del que tenim inequívocament proves és que el sistema en el qual estem ara inserits desaten els aspectes vinculats al mèrit. El mateix passa, amb notorietat, a l'escola. Concretament podem llegir: “La cultura de l'esforç és indistingible de la cultura d'aprofitar el temps, és a dir, de fer un ús profitós del temps que tenim a la nostra disposició en cada circumstància vital. Per això l'escola ha de saber mostrar als alumnes la dignitat de l'ambició de mèrit i la vergonya de l'ambició de la vulgaritat” (Luri, 2012: 69).

Queda per poder aclarir què vol dir Valcárcel amb la seva expressió de que la meritocràcia no existeix. No sabem si pensa que és impossible que existeixi, o bé que conjunturalment no es donen les circumstàncies socials i polítiques per que el sistema que així s'anomena pugui existir. En tot cas, més enllà d'aquest interrogant sobre a quin matís del fet de no existir la meritocràcia es refereix Valcárcel, penso que cal evidenciar que en l'esport infantil no estem gens ni mica dins d'un sistema meritocràtic, i això estaria en consonància amb el que diu Valcárcel. Tampoc trobem meritocràcia a l'escola d'avui en dia. Potser sí que a l'esport entre els adults aparegui, sobretot en l'esport professional, una situació semblant a la idea de meritocràcia. Ara bé, entre els infants la meritocràcia se'ns escapa entre els dits, i es confirma que els alumnes, així com també els jugadors i atletes, potser cada cop resten més lluny de “la dignitat de l'ambició de mèrit i la vergonya de l'ambició de la vulgaritat” (Luri *dixit*).

Hem vist els arguments d'Eco per caracteritzar la posició apocalíptica. Hem vist després a Valcárcel i els seus punts de vista sobre el llegat del pensament d'esquerres, una reflexió que hem entroncat amb les paraules inicials de l'apartat. I ara fem un pas més per entendre millor tot plegat i citem a una sèrie de psicòlegs que, treballant des de la Universitat Autònoma de Barcelona i dirigits pel Dr. Jaume Cruz, han estudiat detalladament l'etapa de la iniciació esportiva. Segons el seu parer, el sistema esportiu infantil tindria aquesta missió: “La filosofia de l'esport per a nens en edat escolar es podria resumir

en una frase: l'esportista en primer lloc, el resultat en segon terme” (Cruz *et al.*, 2000: 5).

Com hem vist amb anterioritat, no podem deslligar procés i producte. Tampoc podem deslligar l'esportista (que posem com ens posem és productor del seu joc) i el resultat del partit. El resultat del partit és el producte dels jugadors, i per tant forma part dels jugadors. Si els jugadors o esportistes estan en primer lloc, el resultat també hauria d'estar en primer lloc com reflex del seu treball, com producte que han elaborat amb el seu joc.

Hem tenir clar que el producte és el que defineix el productor¹²¹. Si parlem d'un jugador de bàsquet, el jugador necessita d'alguna mena de feedback per poder reconèixer si està aprenent. Si el jugador de bàsquet coneix que bota bé la pilota, i que aconsegueix que no li prenguin els rivals, podrà veure que està aprenent a botar bé la pilota (i protegir-la mentre l'està botant). El resultat de botar bé la pilota està en funció del projecte. Si l'objectiu d'aprenentatge individual és aprendre a jugar, passar de manera segura la pilota, poder-la botar fins trobar una situació de tir, llençar la pilota per poder encistellar... aleshores el resultat és indispensable. Per poder saber si una persona aprèn el rol de jugador de bàsquet, i les habilitats que són necessàries, és indispensable fixar-se en els resultats.

Ara bé, els resultats als quals cal estar atent són de caire, de mena individual. Una de les dificultats a nivell lògic que arrossega la màxima per l'esport infantil que plantegen Cruz *et al.* (2000) és que dona la impressió que barreja dos nivells o categories lògiques. Per una banda, percebem la dimensió del l'esportista com alumne que està aprenent a jugar a bàsquet, i que com hem dit, ha d'atendre als resultats per saber si està aprenent bé, o no. El resultat obtingut (saber botar la pilota i que no li prenguin els rivals cada vegada que la bota, per exemple), és un element necessari per l'aprenentatge. Certament, l'error és un element primordial per l'aprenentatge, doncs ens dona la informació de no estem aconseguint l'objectiu de l'aprenentatge. Si encistellar és l'objectiu d'aprenentatge individual, no encistellar és el resultat que, en forma d'error, ens indica que no estem aconseguint allò que ens proposàvem.

Per una altra banda, Cruz, Boixadós, Torregrosa i Valiente parlem del resultat. Entenem que no es refereixen al resultat d'un aprenentatge individual, sinó al resultat del partit. I com a tal, el resultat del partit correspon a un resultat d'aprenentatge grupal. Es tracta, aleshores, que al procés d'aprenentatge de l'esportista individualment li corresponen els resultats d'aquests aprenentatges, inclosos els errors, i no tant el resultat global del partit. El resultat del partit reflecteix, de fet, diferents processos d'aprenentatge que es donen simultàniament per a diferents persones, i per tant no podem identificar de manera isomòrfica un resultat numèric (el resultat global) tan sols amb un únic procés d'aprenentatge individual. En esports d'equip, un resultat grupal resumeix diferents processos d'aprenentatge individual... i també aspectes d'un procés d'aprenentatge col·lectiu, de l'equip. Al mateix temps, el resultat del procés d'aprenentatge de l'equip el podem reconèixer –aquesta vegada sí– en el resultat de partit, doncs allà podrem veure, en la forma convencional de les categories de victòria o derrota, si s'ha aconseguit realitzar prou bé aquest procés d'aprenentatge grupal.

És clar que per poder avaluar el procés d'aprenentatge que porta algú a ser esportista, o bon esportista, cal que es tingui en compte els resultats (inclosos els errors) d'aquest procés. I per tant, que el resultat del partit no importa gaire. Si el jugador ha après a encistellar durant els mesos o anys anteriors, encara que el seu equip perdi, si ha aconseguit anotar 6 de 8 llançaments de tres punts –per posar ara un exemple d'excel·lència– podem dir que, malgrat la derrota del seu equip, ell ha après a fer bons llançaments a cistella des de posicions llunyanes. Per tant, hi ha un salt categorial. I així sempre es pot treure ferro a una situació.

Per exemple: una persona pot estar en una situació econòmica compromesa, passant serioses

¹²¹ Aquesta idea va ser plantejada per la psicòloga Marcela Hernando durant una conversació personal el 16 de juliol de 2020.

dificultats. És per això que de vegades sentim que algú diu: “bé, no estic gaire bé a nivell econòmic, però a nivell de salut la meua família està bé”. En passar del nivell o categoria “economia” al nivell o categoria “salut”, podem dir: a manca de diners, podem estar contents de tenir salut. Però no es tracta d'això. Es tracta de dir que, a nivell econòmic, hi ha dificultats o problemes. Si saltem de nivell, sempre podrem dir que estem bé en aquest altre nivell. Per tant, si el resultat del partit no és especialment representatiu o rellevant del procés d'aprenentatge de convertir-se en esportista, ens haurem de fixar en d'altres coses¹²². Els resultats del partit no seran especialment rellevants, és clar: ens haurem de fixar en d'altres resultats. Però al cap i a la fi, sempre haurem de mirar alguns resultats. I així tornem, de bell nou, a la idea que el producte és el que defineix el productor, i que l'esportista com productor es defineix pel seu producte, és a dir, pel seu joc.

La descripció succinta de la filosofia de l'esport infantil segons aquests autors es tradueix en aquesta fallida del pensament dialèctic en la qual es trenca la vinculació entre productor i producte. Si la fallada és pel salt d'un nivell categorial a un altre, o senzillament per desconnectar productor i producte, no és definitiu. Percebem que poden haver aquestes dues dificultats que arrossega aquesta concepció. L'esportista com a subjecte no pot deslligar-se de la tasca que és jugar l'esport, i que és el producte d'aquest subjecte particular. Aquesta és una consideració bàsica de la dialèctica que no podem esquivar, des del nostre punt de vista, dient que primer el nen i després el resultat.

Prenguem ara la idea que esportista i resultat estan en un mateix pla (l'individual). El resultat forma part del nen en la mesura que el resultat és el producte del treball del nen a la pista, tal com ja hem apuntat en diferents ocasions. Quan es desatén el resultat –recordem que ens referim al resultat de l'aprenentatge, no al resultat del partit– i la seva importància, quan no es té cura d'obtenir el resultat desitjat, aleshores estem desatenent aspectes cabdals de la formació del subjecte. Es descuida, també, el procés, doncs si no ens fixarem en els resultats és sinònim que la metodologia que fem servir no importa (al no importar-nos en resultat que obtinguem).

Aquesta perspectiva del jugador com productor del seu joc no és només una consideració nostra, originària del caire dialèctic de la nostra mirada. Sabem d'antuvi que el rol d'esportista pot tenir diferents lectures, car una d'inevitable és veure'l com a productor del seu propi joc. Recollim el que Bernard Suits apuntava l'any 1978: “The players are, in a way, writing a script at the same time that they are enacting it”¹²³ (Suits, 2005: 105). Aquesta caracterització que fa Suits referma la imatge del jugador com productor del seu joc i, per tant, productor d'un resultat (de partit). D'acord a aquesta caracterització que donem nosaltres i que tanmateix Suits també albirà en el seu moment, no podem dir que el primer terme quedi reservat a l'esportista i el resultat resti en un segon terme. O bé estiguin en primer terme o bé estiguin en un segon terme, l'esportista i el resultat coincideixen en un o altre terme o pla. Una altra consideració serà fal·laç.

Vista la tendència anticompetitiva (Torres i Hager, 2008), se'ns obre l'interrogant si la reacció social i cultural anticompetitiva és una resposta o una reacció. Podria ser la reacció a la idea que en l'esport infantil en ocasions el resultat ha estat l'únic important, una maleïda obsessió. Per tal de respondre aquesta disjuntiva proposem la següent lectura o interpretació: aquesta visió deshumanitzada de l'esport, en la qual ens trobem que el jugador gairebé es pot considerar una peça damunt del taulell de joc –l'analogia amb els escacs és oportuna en aquesta ocasió–, certament pot fer-nos plantejar que l'esport tradicional, modern necessita una transformació. Per tant

- si l'esport deshumanitzat, excessivament tecnificat posa el resultat del partit en primer lloc, i
- això va acompanyat que s'oblidi la resta, deixant fora la humanitat de la persona que és el

¹²² Recollim ara la noció que, a partir de la definició que feia Hayek sobre el socialisme, hem adaptat a la dinàmica pròpia del minibàsquet. A mesura que ens acostem al 50% de temps de joc assegurat per cada jugador, cal posar-se a buscar noves maneres d'augmentar el grau d'igualtat entre els participants.

¹²³ “Els jugadors estan, d'alguna manera, escrivint el guió al mateix temps que li estan donant vida” (traducció pròpia).

- jugador o esportista,
- aleshores en l'esport educatiu es pren la decisió d'invertir els termes: posar la persona que és el jugador en primer lloc i, potser, oblidar la resta.

La competició és objecte de malfiança per aquella consideració que els adults competim a través dels infants amb l'únic objectiu de la victòria, oblidant la formació com esportistes. És aquesta imatge o expressió de la descompetició que apunten Light Shields i Light Bredemeier (2009). Per tal de no tirar per l'aigüera qualsevol manifestació competitiva, aquest dos autors diferencien entre “descompetició” i “competició vertadera” (que en anglès refereixen com *true competition*). Amb aquesta distinció analítica, Light Shields i Light Bredemeier pretenen establir un llindar que permeti diferenciar aquells adults que veuen la competició infantil només segons el resultat del partit, i persegueixen la victòria i res més, d'aquells adults que veuen la possibilitat d'un esport competitiu infantil “vertader”, sense un èmfasi malaltís en la victòria.

Si l'exercici a realitzar és desactivar la tendència que hem anomenat neoliberal o deshumanitzadora de l'esport infantil, la solució passa per posar en primer terme tant la persona que és el jugador com el resultat del partit. L'explicació de caire dialèctic ja l'hem donada, així que no la repetirem un altre cop. Com que no es tractaria d'invertir els termes, sinó situar-los un i l'altre en el mateix pla, la solució que aporta l'esport educatiu és deficient, inestable i falta de tot fonament lògic i filosòfic. Fins i tot podem dir que el diagnòstic des d'un punt de vista humanista podria ser: ni tan sols l'esport d'esperit neoliberal posa el resultat en primer lloc, sinó que pel fet de deixar els aspectes de la formació integral de la persona en el vagó de cua, aleshores ni tan sols importa el resultat. Una altra manera de veure aquest esport de caire neoliberal o deshumanitzador és que malgrat sembla que el resultat estigui en primer terme, tant el resultat com la persona queden en un segon terme, i per tant els adults no se n'ocupen prou bé.

Per l'explicació de tot això podem afegir alguns comentaris més. Anem a assenyalar el recorregut. La persona fa esport. Fent esport, la persona es fa esportista: diguem-ne que aprèn un determinat rol que és el que ens permet de dir que ell o ella és “esportista”. És aleshores una qüestió d'hàbit, de pràctica. Per tant, sense fer esport hom no pot esdevenir esportista. L'activitat, la tasca de jugar és el que caracteritza la persona mentre fa esport. I allò que obté fent esport és un producte de l'activitat, car també de si mateix. Per tant, el resultat com a producte d'un mateix és un bocí que, com el veiem a fora en el marcador, el podem objectivar. Objectivar vol dir que ho podem posar a fora de nosaltres, i veure-ho. Certament, com ens passa amb la nota d'un examen. La diferència, no obstant, ja l'hem comentat abans: el resultat del partit reflecteix diferents processos d'aprenentatge individual, i el resultat del procés d'aprenentatge de l'equip. En canvi, un examen reflecteix el procés d'aprenentatge individual. Això ho hem de tenir clar, i no se'ns pot escapar aquesta consideració.

Tenint en compte que el resultat d'un aprenentatge tècnic és producte d'un productor-esportista, un mateix no pot estar en primer terme com esportista i pensar en deixar en segon terme el resultat, ja que el resultat obtingut és el que ens caracteritza com esportistes. Recordem la nostra màxima: el producte defineix el productor. Si el teu producte és de millor o pitjor factura, et podràs arribar a considerar millor o pitjor productor. En el sentit que nosaltres estem emprant aquest raonament, millor o pitjor esportista.

Per tant, resultat obtingut i subjecte productor són realitats diferents, encara que estretament connectades. El resultat forma part de nosaltres en tant que la nostra aportació en el joc –individual si és un esportiu individual, d'equip si és un esport col·lectiu– ha convergit, diguem-ho així, en aquell resultat. Hem fet tant –o bé tan poc– com per obtenir un resultat excel·lent, o bé un resultat paupèrrim. No obstant, el resultat del partit no serveix de mesura de cadascun dels aprenentatges individuals, encara que sí que ens pot arribar a servir per mesurar el resultat de l'aprenentatge del joc en equip. D'això sí que podem parlar en termes de resultat, i la victòria o la derrota com a mesura de

l'aprenentatge del joc en equip, del treball conjunt dels jugadors.

El resultat, doncs, és una objectivització del treball, de l'activitat del subjecte. La qualitat del treball, definida a partir de la metodologia emprada en l'activitat, generarà un millor o pitjor resultat. D'aquesta manera, o bé diem que tant el subjecte com el seu producte (el resultat, el joc realitzat) estan conjuntament en el primer terme, en el primer pla, o bé hem de dir que es situen en un segon terme. De fet, quan diem que el resultat està en un segon terme respecte el subjecte –com es fa insistentment dins de l'esport educatiu, i hem vist que també ho fan Cruz *et al.* (2000)– no es fa sinó reconèixer el descuit sistemàtic per la qualitat de l'activitat. Si no tenim cura del resultat, acabem per no tenir cura de l'activitat ni del subjecte, ja que podem establir que en l'activitat de jugar a bàsquet –bé sigui individual, bé sigui d'equip– apareix un resultat (o producte) del subjecte.

No és lògicament possible, en termes dialèctics, pensar una situació en que es pugui tenir cura del subjecte i posar-lo en primer lloc, sense fer exactament el mateix amb el resultat, entenent el resultat com el producte del joc desplegat pel subjecte. A més a més, pensem que és imprescindible reconèixer que existeix una diferència real entre el subjecte i allò que és el seu producte, el joc que ha fet i el resultat que ha obtingut. Podem perdre un partit, i per tant que l'objecte que hàgim produït sigui del tipus “derrota” (aquella que no és concebuda com possibilitat pels infants per Terry Orlick). Això no ho hem de confondre amb el fet que el subjecte pot reconèixer que hi ha hagut aspectes valuosos de l'activitat (ha fet bones jugades), i que de seguida després d'entomar la derrota pot fixar-se l'horitzó de la victòria.

Per tant, hem de tenir clar el següent: un subjecte o un equip que ha treballat i aconseguit el producte “derrota” no treu que pugui prendre la decisió de crear, en el futur proper, el producte “victòria”. Com que podem distingir entre producte i producte, podem no confondre la derrota amb el desànim o, fins i tot, amb la desesperació més profunda. I també es podria donar el cas, en una victòria, el comentari fos: has aconseguit guanyar, però el joc que han fet ha estat bastant fluix. Ara bé, aquests tipus de comentaris hem de tenir clar que en ocasions es realitzen a nivell d'espectadors, no a nivell dels jugadors. I per tant, no són consideracions que poden quedar lluny de l'experiència i els interessos propis dels esportistes dels quals estem parlant, i dels que revisem en seu procés d'aprenentatge.

Tot això ens col·loca sobre un espai de joc que cal fer el mapa, i que hem de veure-hi tota la seva dimensió, distingint adequadament els nivells categorials, o senzillament, el que podem anomenar les diferents categories. Ens sembla oportú i útil haver escatit que només posant el resultat (d'aprenentatge individual) en primer terme al costat, en el mateix pla que el subjecte productor, podem ocupar-nos bé de la tasca d'aprendre a jugar a bàsquet. Anàlogament, només posant el resultat satisfactori del partit (la victòria) quan l'objectiu és guanyar, podem reconèixer que el resultat, el producte obtingut per l'equip s'ajusta al propòsit. El propòsit, en aquest cas, és guanyar, i per tant sense la victòria no haurem aconseguit el que volíem, el nostre objectiu o propòsit. Tampoc haurem desenvolupat satisfactòriament el projecte, doncs el projecte està lligat amb l'objectiu o propòsit.

Hem reconegut, per tant, l'alt grau de confusió sobre aquestes consideracions dialèctiques en bona part dels plantejaments que hem criticat obertament (minibàsquet, colpbol, Juga Verd Play, FutbolNet), i que conflueixen sota del paraigua de l'esport educatiu. Sense cap mena de dubtes, pensem que cal subratllar que l'esportista aprenent i el resultat de l'aprenentatge, tots dos, o bé estan en un primer terme junts, o bé acaben estant en un segon terme. Podem pensar-los separats, doncs ho estan, ja que un és productor i l'altre és producte. Però això queda lluny d'obviar l'existència d'una connexió dialèctica entre qui produeix i allò que és produït. Pensem que estem enfront una situació en que cal reconèixer la dimensió indissociable del productor (esportista) amb el seu producte (el joc que ha desplegat individualment). I també hem de reconèixer una certa influència individual en el resultat del partit. Només d'aquesta manera es pot reconèixer l'autoritat (com autor) del subjecte, o dit en altra paraules, la seva responsabilitat.

Un cop hem reconegut aquests punts, pensem que el castell de cartes de l'esport educatiu cau, es desploma. La manera de desmuntar les seves idees –i el cor que les repeteixen– és tenir sempre clar la seva incoherència lògica, formal. D'això hem volgut parlar amb tot luxe de detall en les darreres pàgines, especialment, quan hem entomat de nou la qüestió de productor i producte. I davant tot el ventall de propostes infantilitzadores de l'esport educatiu, tinguem clar que s'ha de lluitar per fer visible la incoherència lògica de determinades proclames. Quan això queda al descobert, es manifesta la fragilitat de segons quins plantejaments.

Un cop hem afinat aquest primer punt, cal fer un pas més en l'anàlisi i veure que, en aquestes circumstàncies en que es parla de “primer lloc” i de “segon terme”, pot donar-se un particular escenari. Aquest escenari jo el descriuria de la següent manera. Primer de tot, queda clar que els nous models d'esport infantil que desprestigien la competició no situen el resultat (del partit) en “primer lloc”, fent servir l'expressió de Cruz *et al.* (2000). Si en aquesta concepció condueix el resultat al “segon terme”, això vol dir que d'acomplir-se aquesta premissa, l'esportista també serà arrossegat, inevitablement, a aquest “segon terme”, tal com ja havíem anunciat abans. Aleshores ens podem demanar: per quins aspectes, funcions de l'esport es reserva aquest “primer terme”, si hem trobat que en “segon terme” resten els aspectes del productor i el producte, de l'esportista i del resultat?

Aquesta és una pregunta que ja hem anat contestant en alguns passatges que hem anat escrivint abans. La classificació que proposa Crum (2005), que consistia en fonamentar l'anàlisi de l'esport i de l'Educació Física a partir de les categories de la “variable intra-deportiva” i de la “variable extradportiva”, resulta de nou oportuna. Aquesta mirada de Crum mostra com existeixen aproximacions diferents a la pràctica esportiva. Si considerem l'esportista i el resultat del partit com elements protagonistes de la “variable intra-deportiva”, com aspectes eminentment relacionats amb la tasca motriu, del rendiment motor, la competició, etc., la correspondència sembla clara. Això ens condueix, seguint aquest raonament, a plantejar que sigui la “variable extra-esportiva” (Crum, 2005) la que pren el “primer lloc” en l'esport infantil, tal com argumenten Cruz *et al.* (2000) que hauria de ser.

Hem vist com la posició apocalíptica pren forma, també, en el debat sobre l'esport infantil. Anem un pas més enllà i fixem-nos com a partir d'aquest canvi d'orientació en les preferències d'allò que es vol assolir en l'esport, condueix així mateix cap a una posició que estava tímidament dibuixada en la mateixa posició apocalíptica. Ens referim, en aquest cas, a la posició o postura pessimista sobre el funcionament de l'esport infantil, i també sobre les possibilitats de redreçar aquesta situació que es dóna, en alguns casos, gairebé per perduda. La postura o posició apocalíptica esdevé una actitud obertament pessimista envers l'esport infantil en algunes proclames d'autors els quals ja hem citat. Una d'aquestes proclames és:

“La manifestación de conductas poco deseables en el deporte es hoy día algo de lo más corriente. El deporte de alto rendimiento muestra constantemente numerosos ejemplos de comportamientos totalmente contrarios a una educación en valores: agresiones, insultos, dopaje, niños a quienes se lleva al límite de su capacidad, ofreciendo una imagen en la que el triunfo es lo único que importa y donde da igual qué acciones se lleven a cabo para conseguirlo. Esto hace que en el deporte «el pódium sea un lugar para unos pocos nada más», lo que da lugar a que muchas personas se desilusionen y se sientan frustradas, abandonando la práctica deportiva (Gutiérrez, 1995 y 1997; Weis, 1979).” (Jiménez Martín, 2008: 27)

Jiménez Martín ens situa en un món en el qual tot està permès per aconseguir la victòria. Aquest món és un món imaginat, no el món reglamentat de l'esport, malgrat hi hagi excepcions considerables en l'aplicació de la normativa existent. És clar que hi ha esportistes de infringeixen les normes per voler guanyar, però són sancionats. La concepció que presenta l'autor es vincula a una condició ben concreta: l'esport apareix sense estar sotmès a regles de joc, i així mateix tampoc li podem reconèixer un lligam

clar amb normes de tipus ètic. Al nostre entendre, és una presentació del món de l'esport que no es fidedigna, de la qual no ens podem refiar. Té el punt apocalíptic que ens duu, inevitablement, cap al pessimisme.

Si es dona per bona aquesta descripció de l'esport en general, i dels mals que envolten l'esport infantil més en particular, aleshores arribem a una carreró sense sortida. Ara bé, Jiménez Martín no és l'únic autor que apunta en aquesta direcció carregada de pessimisme. Trobem com d'altres autors fan afirmacions en una línia anàloga: “La educación deportiva está por los suelos, y luego nos quejamos de que la juventud está muy mal educada, la verdad es que el ejemplo que vemos en el deporte en edad escolar no suele ser el mejor lugar para conseguir las buenas y deseadas conductas venideras” (Castejón Oliva, 2008: 164). Aquests dos autors coincideixen en que estem en una situació pèssima, la descripció de la qual convida a una actitud depressiva. Enlloc de fer un plantejament sense tenyir-ho tot en negatiu, i que ens permeti plantejar una construcció i una transformació cap a allò que ens agradaria que fos, la posició apocalíptica convida al pessimisme i també al desencant.

Hem de tenir clar que apareix una proposta freqüent per solucionar aquests mals gairebé irremeiables i endèmics de l'esport. Es tracta de obrir les portes a tots els agents esportius per tal d'involucrar-se en trobar la solució. De fet, podem dir que la solució plantejada no és pròpiament una solució: és tan sols una metodologia per a trobar la solució a partir d'involucrar tothom. “En el deporte escolar se deben involucrar los padres, profesores, escuela, ayuntamiento y otras instituciones. Si el deporte escolar es una práctica educativa, no debe quedar en manos de unas pocas personas. La educación es un valor para todos los agentes sociales, y todos los agentes sociales deben involucrarse” (Castejón Oliva, 2008: 169). A més a més d'il·lustrar-nos un pas més en aquest procés de posició apocalíptica, pessimisme i posterior redempció de l'esport infantil, l'opinió de Castejón Oliva és un fantàstic aval pel que després ha esdevingut el Juga Verd Play. Ho veiem en el següent fragment:

“La premissa bàsica del projecte [del Juga Verd Play] és que si es vol educar en valors, la fita d'aconseguir més punts que l'adversari no pot ser l'únic condicionant per guanyar el partit; els valors i els comportaments cívics també han de comptar.

En aquest sentit, un altre tret diferencial del projecte és la integració en el procés de valoració de tots els agents que participen en la competició escolar: famílies, dinamitzadors de joc (àrbitres), tècnics i tutors de grada. La participació activa de tota la comunitat esportiva és el gran valor afegit del programa.” (Valls, 2014)

Aquesta idea de que la situació de l'esport infantil millorarà degut a que tots els agents intervindran – posant el seu granet de sorra – en l'educació dels jugadors és una proposta mancada de tot rigor. És sabut que quan diferents actors participen d'una mateixa tasca des de rols diferents, és habitual que es donin els conflictes de rol. Podem plantejar la hipòtesi que la imatge de la tribu educadora, que va popularitzar entre la comunitat educativa el filòsof José Antonio Marina, és un dels referents dels autors del Juga Verd Play per tractar de fonamentar les seves posicions.

Ara bé, González Arévalo no és l'únic autor que es recolza en aquesta imatge de José Antonio Marina per fabricar els seus arguments a favor de que tothom participi en l'avaluació de l'activitat, és a dir, en l'avaluació del producte que presenten els jugadors en forma del seu joc. Trobem algun altre autor que també es recolza amb aquesta imatge quan comenta: “Y es que si pretendemos enseñar a vivir y a convivir a los niños y niñas desde la infancia en un marco social digno debemos asumir que, como dicta un viejo proverbio africano, «para educar a un niño hace falta la tribu entera» (Marina, 2004)” (Águila, 2008: 54). Com hem apuntat en una altra ocasió, involucrar a segons qui i segons de quina manera en l'avaluació del producte dels jugadors té un caràcter clarament invasor (Valenciano, 2016c).

Entenem que aquesta operació per obrir l'esport a qualsevol que sigui la influència de diferents actors és pràcticament el mateix que esbudellar la pràctica esportiva mateixa. La conseqüència més clara, i la primera que volem subratllar, és que el partit deixa de ser producte dels jugadors per passar a ser

un producte de molts actors (afició, entrenadors, àrbitre), que se'l fan seu a través de la valoració d'allò que fan alguns altres (els jugadors). Aquest és el teló de fons del Juga Verd Play (Valenciano, 2016c).

Una altra de les caracteritzacions del pessimisme de l'esport infantil sorgit de la posició apocalíptica és la que apunta a l'abandonament de la pràctica esportiva. El plantejament sovint és gairebé d'estar davant d'una epidèmia: “La regla general es el abandono en edades tempranas, y con ello, la pérdida de conseguir aprendizajes valiosos para toda la vida. Las instituciones han sabido velar por un deporte que les ha favorecido, pero no necesariamente por un deporte que pueda ayudar a todos y todas. Creemos que tal como está pensado y diseñado, es más fácil que provoque abandonos que fidelidades” (Castejón Oliva, 2008: 174-175). Hem vist que l'esport pot orientar-se envers la “variable intra-esportiva” o la “variable extra-esportiva” (Crum, 2005). Entenem que per autors com Jiménez Martín (2008) i Castejón Oliva (2008), el disseny que associen amb aquesta situació terrible, apocalíptica en que es troba l'esport infantil és la que entronca amb l'esport competitiu i, per tant, una que queda més aprop del que Crum anomena “variable intra-esportiva”. La solució que ells plantegen és abandonar-la, i consagrar-se a estendre per tot arreu, entre els infants, la “variable extra-esportiva”.

Ara proposarem, com alternativa a la posició apocalíptica i pessimista, un discurs ben diferent. Pensem que l'esport infantil està segrestat, en aquests darrers temps, pel culte a la “variable extra-esportiva”. Dir que hi ha un culte a la “variable extra-esportiva” és el mateix que dir que l'esport educatiu és el model hegemònic en l'esport infantil i juvenil. Trobem diversos exemples d'aquest predomini de la “variable extra-esportiva” en l'esport infantil, concretament en aspectes que ja hem vist: la desenfaticació de la competició (Torres i Hager, 2008), els canvis en la figura de l'àrbitre com Tutor de Joc (Valenciano, 2016a), els aspectes del Juga Verd Play en que es confonen el producte adult i el producte dels infants (Valenciano, 2016c). També hem mencionat alguns aspectes sobre el FutbolNet en les pàgines anteriors de la tesi.

Per tant, i d'acord a la idea de que aquestes mesures dins de l'esport infantil resulten insalubres i condueixen cap a la patologia, considerem que per tal de poder redreçar el rumb el que caldria fer és quelcom de diferent al que s'assegura que és necessari des de posicions apocalíptiques. La nostra proposta seria seguir més de prop les consignes pròpies de la “variable intra-deportiva” (Crum, 2005), les quals es relacionen amb la tasca motriu, el resultat del partit, el virtuosisme tècnic i un determinat nucli d'aspectes ètics relacionats amb el joc, la competició i l'estar sotmès a normes clares (Valenciano, 2017a). Tal vegada podem constatar la bona premsa de la “variable extra-esportiva” segons és entesa per Jiménez Martín (2008) i també Castejón Oliva (2008), i el fet inequívoc de voler-se deslliurar dels aspectes de la competició i, en definitiva, de la “variable intra-esportiva”.

Probablement una de les grans resistències que mantenen la posició de força de la “variable extra-esportiva”, entesa de manera combinada amb el menyspreu de la “variable intra-esportiva”, sigui l'oposició entre esport escolar i federat:

“En la todavía demasiado vigente concepción del «deporte escolar» versus «deporte federado», los clubs han sido considerados poco menos que el arquetipo del «antideporte escolar». Ya es hora de que se desechen de una vez por todas el maniqueísmo de pensar que todo lo que se hace en materia de deporte escolar en los centros educativos es intrínsecamente bueno, mientras que lo que se hace en los clubs con niños/as y jóvenes en edad escolar debe ser, como mínimo, puesto en duda.” (García Aranda, 1995: 418)

Com apunta aquest autor, els clubs han sigut titllats d'estar totalment fora de tota fita de caire educatiu, pedagògic. El monopoli de les qüestions d'índole pedagògic s'ha reservat a l'esport escolar, que ha sigut el caldo de cultiu per la concepció de l'esport educatiu. En termes de García Aranda, s'ha plantejat l'esport federat com un “antiesport escolar”, posant de la banda de l'esport escolar les consideracions beneficioses de la pràctica esportiva, com la diversió, l'aprenentatge i la salut, mentre

que l'esport federat era tan sols de manifestació competitiva, cercant la victòria sense cap mena de limitació ni norma ètica. És a dir, el model de la “descompetició” al que es referien (Light Shields i Light Bredemeier, 2009). De fet, l'educació, la pedagogia, l'ètica, la diversió i fins i tot la salut s'han associat de manera prioritària a l'esport escolar. En canvi, l'esport federat ha estat titllat de competitiu, desprietat, humiliant, avorrit, així com provocant lesions greus als infants i també especialització prematura. Aquesta caracterització ha generat una dinàmica d'enfrontament en la qual se li reconeixen més aviat pocs mèrits a l'esport federat.

Ara bé, alguns autors han sigut capaços de reconèixer vàlua a l'esport federat, encara que no és una posició gaire freqüent, habitual. Jaume Mora, president del CEEB, ha expressat una opinió en la qual no es planteja un conflicte obert entre esport federat i escolar: “Tenim federacions que fan la feina molt ben feta. El minibàsquet és una clara evidència d'una eina educativa, que divideix el partit en parts i que obliga a que tothom jugui almenys una part. I això s'ho van inventar les federacions, no ens ho vam inventar els Consells” (a Monclús, 2015, minut 18:55). Aquest plantejament de Mora obre el camí a la possibilitat de poder defugir dicotomies absurdes. Ja hem vist que enfrontar esport formatiu i esport competitiu no era una plantejament consistent (Valenciano, 2016b). Gairebé podem identificar el conflicte que García Aranda il·lustra amb el lema esport federat vs. escolar d'acord a l'anàlisi d'esport competitiu vs. formatiu.

La dimensió formativa queda limitada, en segons quines concepcions de l'esport educatiu, a les accions que es puguin emprendre en l'esport escolar (o en comptades expressions de l'esport federat); la dimensió competitiva defuig finalitats educatives i forma part de l'esport federat, i ha de ser arraconada. Benauredament, la realitat és diferent a aquest plantejament dicotòmic, sense que haguem de triar entre afavorir aspectes formatius o competitius. De fet, ja hem vist que la competició seguint la via de la “variable intra-esportiva” pot ser formativa, com pot esdevenir font de patologia una manifestació esportiva per la via de la “variable extra-esportiva”, malgrat es presenti com educativa, pedagògica i una opció èticament més interessant.

Hem abordat abastament la posició apocalíptica en aquest apartat. Ara li arriba el torn a la posició integrada, encara que sigui per tractar-la breument. Detallarem un exemple que ens resulta clar i definitiu. Posem el cas que estem parlant de la dinàmica que estableixen els entrenadors en categoria sènior. En aquestes categories ja fa temps que no s'aplica la norma d'alineació. No obstant, es dona la circumstància que els entrenadors poden decidir “subvencionar” els jugadors menys hàbils amb determinada porció del temps de joc. Anem a desenvolupar una mica més en detall aquest apunt inicial.

Hi ha entrenadors a categoria sènior que volen fer jugar a tothom de l'equip cada partit que disputen. En prendre aquesta decisió, miren més la banqueta que no la pista. Concretament, miren més les cares dels que estan a la banqueta que no el joc de l'equip a pista. Per tant, són entrenadors que no “escolten” els jugadors a pista, que no miren el seu joc: tenen més feina pensant quan tindran una esclatxa en que poder fer jugar segons qui dels jugadors de la banqueta, que no en pensar la millor estratègia per guanyar. De fet, si pensessin seriosament en algun moment en la idea de què cal fer per guanyar, es donarien compte que no poden fer jugar segons qui *cada partit*.

Parlant amb un llenguatge planer: aquests entrenadors estan més pendents de ser “bons nens” i fer jugar tothom. Així pretenen tenir tots els jugadors de l'equip contents, sense comptar però que els jugadors que volen guanyar i es veuen o bé relegats a la banqueta mentre l'entrenador fa jugar tothom, o bé compartint pista amb algú que no se'n surt gaire bé a la pista, no estaran massa contents amb les seves decisions de direcció d'equip. Aquest tipus d'entrenadors vetlla, per tant, per que cada jugador tingui la seva ració de temps de joc assegurat, encara que quan facin jugar aquest jugador o jugadors maldestres que hi ha a l'equip, sàpiguen gairebé segur que encaixaran un parcial en contra de -10 punts. Ho saben, o ho intueixen almenys: malgrat això, ho segueixen fent, de vegades

compulsivament.

Aquesta realitat dels entrenadors de categoria sènior que “inventen” una norma d’alineació pròpia, a mida de voler aconseguir tothom a l’equip, confirmen l’existència d’una posició integrada en el món del bàsquet. I podem dir que la influència de la norma d’alineació, vigent al minibàsquet i al Passarel·la, té un paper en la consolidació de la idea que, fins i tot amb jugadors sèniors, *tots els jugadors han de jugar cada partit*. Els entrenadors integrats que entrenen a categoria sènior ens confirmen l’existència de la posició integrada en el bàsquet, a banda de l’existència també de la posició apocalíptica.

12.5.2 Similituds entre la filosofia del minibàsquet, la del colpbol i la del minivoleibol

Tal com hem vist amb anterioritat, l’obligatorietat de cooperar en el colpbol presenta aspectes anàlegs a l’obligatorietat de jugar als partits al minibàsquet segons la norma d’alineació. Es tracta d’una condició inexorable davant la qual els practicants s’han d’emmotllar-se. És clar que tota normativa de joc requereix que els jugadors i els entrenadors la facin seva, en el sentit tant de dominar-la com de respectar-la (Suits, 2005; Torres, 2011a). No obstant, hem de tenir clar que no tot el tipus de consideracions incloses en un reglament tenen la mateixa naturalesa i que, per tant, poden haver aportacions reglamentàries de diferent tipus. La imposició de “jugar segur/obligatòriament” en minibàsquet i l’obligatorietat de conformar equips mixtes en el colpbol suposen mesures les quals llegim en clau moral, i no tant tècnica. Són obligacions que van més enllà de la qüestió tècnica, per instal·lar-se en el reialme de la moral.

Per tant, més enllà de les normes tècniques de com jugar la pilota en el minibàsquet, la imposició del “jugar segur/obligatòriament” en cada partit de minibàsquet planteja una filosofia de caire igualitari la qual, com hem vist, resulta estar pobrament fonamentada. Paga la pena recordar en aquest apartat com s’institucionalitza la norma del driblatge en el bàsquet. Ja hem descrit l’evolució d’aquesta norma tant en la seva vessant del bàsquet masculí com del bàsquet femení, descobrint evolucions paral·leles. Amb la desregulació del driblatge (que primer havia estat permès i després restringit en part) a partir de 1915, el bàsquet harmonitza el joc individual i el col·lectiu. De manera antagònica amb aquesta idea que es va concretar durant el primer quart de segle XX en el bàsquet, en el colpbol ens trobem una tornada a la idea inicial del bàsquet de no permetre el driblatge. En aquest cas, Bendicho (2010) el que farà és configurar un esport obligatòriament col·laboratiu en el qual, per poder marcar, caldrà una combinació. La modernitat d’un esport en continua evolució com és el bàsquet es confronta a un esperit arcaïtzant del colpbol, que torna als orígens del bàsquet, i especialment a la prohibició del bot en el bàsquet femení durant algunes dècades.

En el cas del colpbol, que cada jugador d’un equip pugui fer un únic toc a la pilota, un únic toc, i que després hagi de ser un rival o bé un company que toqui la pilota, suposarà a efectes pràctics tornar a una versió primerenca del bàsquet. Parlem d’aquest tipus de bàsquet en el qual no es permetia el joc individual ja fos per la inexistència del driblatge, ja fos per prohibir els llançaments a cistella després del driblatge. De la mateixa manera que podem dir que les consideracions de la conducció de la pilota en el bàsquet en els seus inicis tenien una connotació també moralista (per tal d’evitar un joc massa individualista), buscant així mateix afavorir un tipus de joc necessàriament col·lectiu, en un nou esport com el colpbol ens trobem una situació anàloga a la que va viure el bàsquet en els seus primers 25 anys de trajectòria (1891-1915).

Tal com molt detalladament documenten Olivera i Tico (1993) l’evolució del driblatge en el basquetbol, aquest nivell de detall ens permet entendre no només l’evolució reglamentària i el canvi trepidant en aquest esport per fer-lo cada cop més espectacular. Els canvis reglamentaris faran possible que en un espai concebut com educatiu per Naismith, esdevingui una evolució lògica si mirem els trets propis de la societat dels EUA, sempre amb característiques d’un individualisme punyent. El moralisme de Naismith –o més aviat d’alguns intèrprets de Naismith– de no deixar

avançar un jugador amb pilota té ressò en el moralisme de Bendicho de fixar un màxim d'un contacte amb la pilota.

Ara bé, aquesta no és l'única dimensió que podem titllar de moralista, sinó que apareixen d'altres que ajuden a conformar la imatge pròpia del que Bendicho espera que sigui l'aportació del colpbol al món de l'esport educatiu: “En el patio de una escuela un niño aburrido mientras los compañeros juegan, recuerda aquel día en que tuvo el privilegio de tocar el balón una vez y de sentirse importante, ya no le ha vuelto a pasar, ha desistido” (Bendicho, 2010: 13). Aquest fragment té un aire als textos apocalíptics de Terry Orlick, i reflecteixen una comuna postura pessimista respecte els esports tradicionals.

Paga la pena apuntar que no hem posat aquesta darrera cita de Bendicho en l'apartat previ del punt apocalíptic dels crítics amb l'esport infantil, i la conseqüent postura pessimista que segueix a prendre la posició apocalíptica. Ara bé, un cop la llegim, pensem que podria perfectament aparèixer allà. Abordem aquesta imatge, la qual cosa pensem que ens acostarà una mica més a aquest aire a Terry Orlick. La imatge d'un nen avorrit que quan toca la pilota una vegada se sent important, i que aquesta imatge pugui ser interpretada com un privilegi, ens situa davant una caracterització d'aquest nen com a víctima. Recordem el que parlàvem al començament de la tesi de la caracterització dels nostres temps com un *temps de les víctimes* (Eliacheff i Soulez, 2009). D'acord a aquesta descripció de tonalitat clarament depressiva, el nen avorrit res pot fer per sortir de l'avorriment i per poder tocar la pilota més cops.

Això queda lluny d'acostar-se al que un infant pot fer, que és cercar el seu plaer anant a per la pilota de manera decidida i reiterada. Si així es comporta, estem bens segurs que no seria només una vegada que el nen podria tocar la pilota. Serien més. Al costat d'aquesta declaració d'intencions de Bendicho, en trobem d'altres. Per exemple, la seva motivació per proposar el colpbol i configurar-lo de la manera particular que ho va fer. L'autor pretén crear “un deporte de equipo nacido con el propósito de superar las limitaciones educativas de los deportes más clásicos” (Bendicho, 2010: 14), la qual cosa ens posa en el camí de reconèixer també l'empremta que es va voler donar al minibàsquet a Espanya a partir de la seva difusió l'any 1962.

El minibàsquet formula, tal com ja hem vist, una filosofia amb clares arrels educatives, i també moralistes. El colpbol segueix aquesta tradició i orientació educativa i moralista encara que, per oposició als esports “més clàssics”, estableix una jerarquia diferent per tal de jugar la pilota. Establir un únic toc per jugador es defineix com una variable més moral que estratègica. Encara que podem veure similituds amb el voleibol en la norma d'un únic contacte o toc, caldrà diferenciar que mentre el colpbol es juga a un camp poliesportiu estàndard (40x20 metres, el que es fa servir tant per l'handbol com el futbol sala), amb els dos equips barrejats, en la construcció de les jugades al voleibol es farà en el propi camp i sense poder envair el camp del rival.

En un esport de camp dividit s'imposa aquesta idea d'un únic toc o contacte amb la pilota. Passa també amb el tennis, el tennis taula, el bàdminton i la major part dels esports de raqueta. Fins i tot amb esports de toc com ara la pilota basca, encara i es comparteix un mateix espai, es manté la norma d'un únic contacte. Veiem què passa quan mirem els miniesports, concretament el minivoleibol.

En el minivoleibol es podrà fer tres tocs per equip, i en alguns reglaments ens trobarem que amb una anàloga prerrogativa moralista, segons la qual s'obligarà a fer necessàriament els tres tocs abans de poder tornar la pilota a l'altre camp. No es pot tornar la pilota al camp rival amb un sol toc, amb dos tocs: caldrà fer necessàriament els tres tocs. A diferència d'això últim que hem comentat, el voleibol adult permet tornar la pilota al primer toc.

Veiem breument com alguns reglaments de minivoleibol en els quals no es permet el retorn directe

de la pilota, sinó que obliguen a fer un joc combinatiu. I també alguns altres exemples en la línia moralista, exemplificadora del que hauria de ser l'esport. Podem dir que són idees que fixen un discurs de com hauria de practicar-se l'esport, una visió de “jugar l'esport com cal”. Aquests exemples del minivoleibol veurem que tenen algunes semblances amb aspectes que ja hem comentat del minibàsquet, i en particular apunten a una qüestió que apareix en el colpbol al limitar el nombre de tocs per jugador. Potser es prendran mesures de tipus diferent (en un cas limitant un nombre màxim, en un altre un nombre mínim), encara que amb un rerefons filosòfic compartit: afavorir el joc col·lectiu i/o limitar el joc individual, tal com hem vist en els primers 25 anys del bàsquet, o bé en el cas del colpbol des del seu plantejament inicial.

Mentre el colpbol fixa un màxim d'un toc/contacte de pilota per jugador, i això tindrà repercussions en el disseny estratègic de les jugades, en alguns reglaments de minivoleibol es fixarà un nombre mínim de tocs abans de tornar la pilota a camp contrari (joc combinatiu o fase de construcció de la jugada), o bé un nombre màxim de punts de servei directe d'un mateix jugador/a abans de rellevar-lo en el seu torn de servei. Tant en el cas del colpbol com en els diferents casos que comentarem del minivoleibol, veurem una molt clara pretensió moral introduïda en el reglament. Podem dir que la tècnica efectiva no és acceptada en segons quins casos que no compleixi, a més a més, un requisit de tipus moral. De nou –en aquest cas en el minivoleibol– pesa més la “variable extra-esportiva” que no la “variable intra-esportiva”, per seguir amb la terminologia de Crum (2005) que tant de servei ens ha fet.

En definitiva, presentar aquests exemples servirà al propòsit d'il·lustrar aquesta lògica moralista que impregna el gruix dels miniesports, sent el minibàsquet una de les modalitat abanderades d'aquesta tendència. Anem, doncs, als exemples concrets. Veiem un cas evident del minivoleibol en el qual s'obligarà a fer tres tocs (en alguns moments de la temporada el mínim de tocs seran dos, per continuar més endavant durant la mateixa temporada fent tres) abans de tornar la pilota a l'altra pista:

“Els canvis de reglament s'aniran fent paulatinament en la mesura que vagin passant els mesos. Amb aquests canvis es vol provocar que les nenes i els entrenadors es preocupin de jugar al voleibol intentant fer **SEMPRE** les tres passades i no que juguin al tennis com succeeix la majoria de les vegades.” (Ajuntament Sant Cugat, s.d.)

La qüestió de fer tres passades ens porta, de retruc, al debat sobre de quina manera s'ha de jugar un esport. Si ho portem al terreny del futbol, podria equiparar-se amb el debat entre els partidaris de la defensa endarrerida i atapeïda (el que en el futbol italià s'ha donat a conèixer com *catenaccio*) i del contraatac, i els partidaris de la pressió alta i el joc de possessió. En el cas del voleibol, podríem parlar de que existeixen diferents concepcions del joc, i pel que fa als infants, es pretén que l'atac sigui combinatiu i no directe. Ara bé, ens podem demanar el següent: quin és el propòsit del voleibol? Resumidament, fer punt. El punt l'aconseguim quan la pilota pica al terra del camp de l'equip rival, o bé aquests mateixos rivals comenten una imprecisió que no culmina dins al nostre propi camp. Per tant, l'objectiu a satisfer d'acord al reglament és fer punts fins arribar al nombre de punts amb els quals es guanya un set. L'equip que guanyi més sets en un partit serà l'equip vencedor.

Enfront aquest propòsit general clarament establert, alguns reglaments disposen que els equips han haver de jugar un tipus de joc específic fins exhaurir el nombre màxim de tocs, que són 3 sense comptar si hi ha hagut un bloqueig que ha desviat la rematada de l'altre equip. Per tant, i si fem una analogia amb la visió de dues postures diferenciades en futbol, és a dir, del *catenaccio* més contraatac versus pressió alta i joc de possessió, podem dir que en el minivoleibol s'emfatitza la posada en pràctica d'una visió del joc combinatiu (jocs de possessió en futbol), mentre que es posa en dubte la idoneïtat d'un joc directe.

La possibilitat d'acabar tornant la pilota a camp rival abans d'exhaurir el nombre de colpeigs permesos, que al nostre entendre tindria la seva equivalència en el joc de contraatac en futbol, és una possibilitat

sancionada en segons quins reglaments de minivoleibol. Posar un nombre fix de dos, o bé tres tocs, abans de poder retornar la pilota al camp contrari, ens sembla una decisió anàloga a encabir només un toc/contacte per jugador en el colpbol. O bé també les limitacions que durant els primers anys d'existència del bàsquet van esdevenir al voltant del driblatge. Ja hem dit que en jocs de pista dividida sembla raonable, com passa en el voleibol i en molts esports de raqueta, limitar a un el nombre de tocs que un jugador pot fer. I ja hem vist que no té tant de sentit quan els jugadors comparteixen pista, com en el cas del colpbol.

Un altre rastre de la pretensió que el joc sigui combinatiu sempre, és a dir, fluid i continuat, i que això tingui una forma en que no hi hagi un protagonisme de les accions individuals, són les limitacions en el tipus de sacades o serveis al voleibol escolar: “L'estil de servei serà únicament per baix en les categories de mini vòlei i lliure en les altres categories” (CEEB, 2013: 6). Cal tenir present que en general els serveis amb mà alta¹²⁴ al voleibol posen més dificultats –així acostuma a passar si és un bon servei– a l'equip que rep el servei, que està a la restada. La pilota arriba sovint amb més potència i una trajectòria en que la pilota cau ràpidament. Per tant, si es vol evitar que els equips aconseguixin un grapat de punts de servei directe, es planteja com una mesura congruent el fet de limitar el tipus de servei en minivoleibol només a sacada per baix. Tanmateix, en aquest cas és oportú recordar la prohibició de la defensa zonal en el minibàsquet, i l'argument que vam fer servir per desqualificar aquesta mesura: la defensa zonal plantejada per nens és gradada, o graduada, a l'edat dels nens. No serà, en cap cas, una defensa zonal d'adults plantejada a infants. Això també seria d'aplicació, com argument, respecte la desqualificació d'aquesta idea de prohibir el servei per dalt en el minivoleibol.

Ara bé, més enllà de que aquesta pot ser una mesura congruent per evitar certes conductes motrius, hem de demanar-nos si és pertinent fixar aquest tipus de limitació des de l'àmbit del reglament. I en aquest cas concret, també hem d'atendre a la sensatesa de les justificacions per fixar la norma del servei només de mà baixa, que poden ser diverses. Veiem algunes d'aquestes justificacions i analitzem-les detingudament:

“No permetir el saque de arriba.

Razón.- Cuando algún niño o niña domina el saque tenis con una cierta precisión, puede a menudo conseguir un set seguido de saque. En todo caso, el partido se puede convertir en un concurso de saques. Esto es muy negativo por dos razones fundamentales:

1. No permite el juego. Lo de los 3 toques es una mera utopía y cuando los niños llegan a la categoría infantil (si es que aguantan hasta entonces) se ven imposibilitados para jugar y abandonan.
2. En esta categoría los niños dependen de los “papas” para asistir a los partidos. Es muy “duro” para ellos madrugar en su día libre para llevar a su hijo, se supone que a jugar un partido, y no ver mas que saque y rotar... Al final son los primeros en desanimar a sus hijos a practicar un “deporte tan aburrido”.

Esta norma también está implantada a nivel internacional en muchos lugares, no permitiendo el saque de arriba en algunos sitios hasta la categoría cadete.” (Valladares, s.d.)

És cert que en ocasions els partits de minivoleibol són un seguit de sacades, o serveis, i punts directes. I eventualment i esporàdica, es dóna alguna recepció en condicions i una jugada en que la pilota torna al camp d'on havia sortit en el servei. A la descripció d'aquesta realitat que no podem obviar que és cert que existeix, que és així, i per tant pensem que no li podem girar l'esquena, com no podíem obviar segons quines situacions freqüents en el minibàsquet. Ara bé, si es pensa que cal trobar alguna solució, el que convindria apuntar ara és que es podrien proposar diferents tipus de solucions, no només la possibilitat de prohibir la sacada per dalt, o servei de tennis.

Una solució diferent a la de canviar el reglament, si es considera que molts punts de serveis directes

¹²⁴ Un servei de mà alta en voleibol consisteix en cop a la pilota amb un punt d'impacte per damunt del cap i, de vegades per donar-li més potència, efectuant un salt endavant.

no és un aspectes del joc convenient en les etapes primerenques d'aprenentatge del voleibol, seria revisar el sistema o metodologia d'entrenament. Si es dóna aquest domini del joc des de la sacada o servei, caldrà centrar-se en el desenvolupament de les recepcions per tal de poder tenir més opcions d'elaborar –en voleibol es diu moltes vegades *construir*– una jugada d'atac. Aquesta revisió de la metodologia seria, en part, entonar un *mea culpa* pel bàndol d'entrenadors i dirigents, reconeixent que es podria ensenyar millor el voleibol i el minivoleibol en nivells d'iniciació. En canvi, el que es busca com a solució és canviar les regles de joc per limitar el domini del joc que, en ocasions i no sempre, s'aconsegueix a partir de la jugada pròpiament de servei. Si bé la millora en el treball tècnic de la recepció podria compensar el domini del joc a partir del servei en les etapes inicials de l'aprenentatge del voleibol, aquesta és una possibilitat absent en el discurs normatiu del minivoleibol. Podria esdevenir una alternativa factible i raonable enlloc de proposar, directament, canvis normatius. I recordem, tot plegat, que la dificultat del servei està gradada a l'edat dels infants. Hem vist com hi ha una clara analogia entre la prohibició d'elements tècnics com el servei per dalt o la devolució directa de la pilota amb elements que ja hem analitzat del minibàsquet.

La segona consideració de Valladares és encara menys consistent, al nostre entendre, que la primera que presenta. Tenint en compte que justifica la decisió de no permetre la sacada per dalt a través de la dedicació que tenen els pares, que matinen els dissabtes per acompanyar els seus fills, i que no se'ls vulgui exposar a un joc de “sacada i rotar”, trobem que és un argument pobre i que no té relació amb el propi joc. A més a més, es tracta d'un raonament exacerbament moral i que victimitza als pares i mares. Només faltaria dir: “pobrets pares”. És un argument que en cap cas justifica de manera raonable un canvi normatiu d'aquesta mena. I és un argument que també passa per alt que la millora tècnica en les recepcions podria apaivagar el problema percebut de que el minivoleibol esdevingui un joc de “sacada i rotar”.

Finalment, cal fer una darrera consideració sobre els arguments presentats per Valladares. És aquesta: no per estar estesa la prohibició de la sacada per alt per diferents països i categories, aquest fet suposarà automàticament l'encert de la mesura adoptada. Aquest raonament de que per estar estesa una mesura normativa li haguem de donar validesa, i fins i tot honorabilitat, no és el primer cop que es fa servir. També ho hem vist amb declaracions de Salvador Valls en relació al Juga Verd Play (Valls, 2014). Vist aquest aspecte, el domini del joc del minivoleibol a través del servei no només trobarà aquesta limitació del tipus de servei, tan sols de mà baixa, en alguns reglaments i documents tècnics que ja hem citat (CEEB, 2013; Valladares, s.d.).

En el cas d'alguns reglaments, també es marcarà una norma que obligarà a deixar de servir al jugador/a que ha aconseguit cert nombre de punts de serveis consecutius. Ho veiem en dos reglaments. Un d'aquests és el del Consell Insular de Mallorca, on veiem com apareixen també d'altres consideracions. Concretament, apareix en el document oficial de les regles de joc de 2011:

“Quan un jugador en possessió del servei aconsegueix 3 punts consecutius, automàticament, abans de tornar a treure, s'efectuarà una rotació deixant que sigui un company seu el que realitzi el proper servei.

A la categoria iniciació-benjamí no està permès el servei per damunt l'espatlla (estil ten[n]is o en salt) i es farà copejant la pilota per sota del maluc.” (Consell Insular de Mallorca, 2011)

Paga la pena atendre detingudament en raonament que planteja aquesta consideració normativa específica. No es permet que un mateix jugador pugui guanyar més de 3 punts consecutius en servei i s'obliga, per norma, a deixar el seu lloc al servei a un altre jugador del mateix equip, fent el que dins l'argot del voleibol s'anomena la rotació. És a dir, la rotació de posicions a la pista. Mentre que en el voleibol no hi ha un límit de punts que un jugador pugui guanyar des del seu torn de servei, en el minivoleibol mallorquí es defineix un màxim de tres punts consecutius del mateix jugador al servei. Això es considera prou –potser seria millor dir massa– per que li deixi el seu torn al servei a un altre company o companya.

Certament, la qüestió de com regular el domini del servei en el joc del minivoleibol agafa noves dimensions a la llum d'aquesta altra normativa. Es podria dir, en aquest cas, que apareix la idea implícita de que el jugador o jugadora hàbil amb el servei no esdevingui un “abusón” o “abusona”, com es diria en castellà. Es tracta, com en d'altres ocasions, d'una interpretació que fem encara que, al nostre entendre, resulta raonable i pertinent donades les consideracions específiques que planteja la normativa que estem interpretant. I de nou davant aquesta idea de limitar i corregir el domini d'un aspecte del joc a través del reglament, el que trobem a faltar és un plantejament de tipus tècnic i metodològic per poder solucionar una situació que es percep com necessària d'una revisió i millora.

Haviem dit que aquesta norma de deixar de fer el servei apareixia a diferents reglaments. Ho hem vist al reglament del Consell Insular de Mallorca, i ho podem veure també en el reglament dels jocs escolars de l'Ajuntament de Sant Cugat del Vallès:

“Per una altra banda si un equip té nenes que serveixen molt bé i el rival té unes altres que els costa rebre aquest servei, o no poden guanyar un punt pel nivell de joc, es permetrà que juguin provocant un canvi de servei obligatori.” (Ajuntament Sant Cugat, s.d.)

Veiem com es situen a les jugadores d'un equip en un lloc de víctimes (“els costa rebre aquest servei”, o bé “no poden guanyar un punt pel nivell de joc”). I és clar, si un equip ocupa el rol de víctima a ulls dels que dicten les normes de joc, l'altre equip esdevé algú al qui moralment li podem retreure el que està fent. Si hi ha víctimes, hi haurà també uns abusadors. En el moment que ens posem en la situació de poder-li retreure moralment que un equip estigui guanyant un seguit de punts seguits, aleshores se li planteja que hi ha una justificació per prendre-li el torn de servei al jugador/a o fins i tot a l'equip. Aquesta idea plantejada des de l'Ajuntament de Sant Cugat es concreta, de manera operativa, en una fórmula que trobem en un altre document. Concretament en el resum del reglament de voleibol, amb les especificitats de cada categoria, que publica l'OMET (Oficina Municipal d'Esports per a Tothom), un organisme dins de l'Ajuntament de Sant Cugat.

Les especificacions per la categoria aleví, la que es correspon a les edats del minibàsquet compreses entre els 10 i 11 anys (5è i 6è de Primària), són aquestes: “Quan un jugador aconseguixi 4 punts seguits durant el seu servei, es farà rotació i es canviarà el sacador (entre el mateix equip).” (OMET, s.d.) Veiem que en aquest cas s'autoritza a aconseguir un punt més de servei directe pel mateix jugador en el seu torn, en total 4, a diferència de l'altra normativa que havíem vist del Consell Insular, que eren 3. Però l'esperit de la norma ve a ser el mateix.

Una altra modificació del Consell Insular de l'any 2016 també fixa un discurs que mereix un comentari detallat:

“El jugador no pot entrar al camp, ni trepitjar la línia de fons abans d'haver-se fet el servei. Després de colpejar la pilota, el jugador que treu pot trepitjar o caure fora de la zona de servei o dins del camp. **Si els dos equips estan d'acord i per garantir la continuïtat al joc, un jugador o jugadora pot servir per davant la línia de servei.** (només en cas necessari)

A les categories de minivolei, en cas d'envair o trepitjar el camp durant el servei, l'àrbitre el farà repetir informant al jugador del procediment correcte. Si es comet la mateixa infracció per segona vegada consecutiva, es concedirà el punt i el servei a l'equip contrari.” (Consell de Mallorca, 2016, negreta i subratllat en l'original)

Apareix aquí una nova dimensió de la modificació reglamentària. En aquest darrer cas veiem com en el supòsit que els entrenadors estiguin d'acord, els equips podran fer el servei des de dins del camp, la qual cosa contravé les regles bàsiques del voleibol. Un jugador que fa el servei no pot estar trepitjant dins del camp de joc en el moment del servei. Això implica que hi ha una voluntat expressa de saltar-se les regles i que, d'acord al consentiment dels dos equips per via dels seus respectius entrenadors,

es podrà fer la vista grossa amb aquesta norma del joc la qual especifica el lloc des d'on es pot realitzar el servei. La norma autoritza, per tant, a saltar-se la norma. Quin exemple més galdós dels adults pels infants!

Al nostre entendre, però, l'existència d'una sèrie de condicionants (acord entre entrenadors, punt de vista particular de l'àrbitre) farà tèrbola aquesta norma. De fet, pensem que la norma quedarà en paper mullat, tot i que es doni la impressió que hi ha el vist-i-plau del Consell Insular. En el voleibol/minivoleibol mallorquí apareix una idea que ja coneixem del minibàsquet i del bàsquet, que és l'advertència abans de sancionar una infracció. Això ho hem vist amb casos diversos, com quan s'ha proposat fer un arbitratge educatiu en el bàsquet. Concorda aquesta visió “pedagògica” amb l'avís que reglamentàriament estableix abans de les faltes tècniques per simulació, o per tocar la pilota després de cistella aconseguida, en el reglament FIBA. Benauredament, el Consell Insular posa un límit i disposa que no es pugui anar assajant el servei una i altra vegada. Hi haurà una mena de primer i segon servei, podríem dir, com en tennis. Els jugadors i jugadores de voleibol no podran acumular infraccions, sinó que se'ls donarà la possibilitat de cometre una infracció previ canvi de la possessió. Al cap i a la fi, esdevé un límit.

Ara bé, entenem que no tant afortunadament, potser, s'apunta que en fer repetir el servei l'àrbitre comunicarà el procediment correcte, la qual cosa fa que col·lisionin –com ja hem fet notar abans– els rols d'entrenador i àrbitre, plantejant un conflicte de rols. Amb aquesta autorització d'allò que haurà de fer l'àrbitre –donar instruccions sobre el procediment correcte, enlloc de sancionar la primera infracció ja comesa– s'acaba confonent la part pedagògica, associada en les darreres dècades també a l'àrbitre (recordem el model o idea d'àrbitre-educador), amb les consignes tècniques que són la tasca a desenvolupar per l'entrenador. Una i altra figura podrà coincidir en el fet de comentar el “procediment correcte”, encara que donant missatges diferents, o fins i tot contradictoris entre ells.

Pot haver-hi, no obstant, una esclatxa de claredat en tot aquest desgavell. Per exemple, si l'àrbitre es limita a un comentari de tipus molt concret, i comenta als jugadors: “No es pot fer la sacada des de dins de la pista”. Ara bé, potser haurà d'haver-los dit abans que després d'advertir-los un cop de que no ho poden fer, si ho tornen a fer el concedirà el servei a l'altre equip. En aquest cas, i si això entra dins del “procediment correcte”, aleshores l'àrbitre no travessa la línia que separa les tasques pròpies de l'àrbitre per trepitjar el terreny que li correspon acotar a l'entrenador.

Un cop ja hem vist les similituds entre minibàsquet, colpbol i minivoleibol, farem un darrer apunt per acabar aquest apartat. Concretament serà un comentari sobre la marca clara d'hedonisme que apareix en la visió del colpbol, un apunt que complementa el que ja hem esmentat: “En el colpbol el balón no puede retenerse y nunca se para, lo cual aumenta el grado de intensidad y placer en su práctica” (Bendicho, 2010: 57). Bendicho associa la qüestió de que la pilota no s'atura ni es pot retenir, amb la qüestió de que s'augmenta la intensitat i el plaer associats amb el joc. Fins a cert punt estem d'acord amb el que planteja Bendicho. Si la pilota no para ja que no es pot retenir per part dels jugadors, el grau d'intensitat de l'activitat és possible que augmenti. Sempre i quan els jugadors imprimeixin un ritme alt de joc i segueixin la jugada, és a dir, no es quedin al marge del joc, el grau d'intensitat en un partit de colpbol efectivament podrà ser elevat. Ara bé, en d'altres esports diferents al colpbol també es poden arribar a aconseguir alts nivells d'intensitat.

No obstant podem reconèixer que pot haver un alt grau d'intensitat en el colpbol, això no implica necessàriament que augmenti el plaer en la pràctica. Si comparem amb el bàsquet, per exemple, podem veure com es pot jugar a una velocitat alta, i després aturar-se, posar-li pausa. El bàsquet permet jugar amb els canvis de ritme, la qual cosa suposa un repte per la defensa un cop s'ha acostumat, posem el cas, a un ritme alt de l'atac de l'equip rival. Un equip que domina el joc ràpid d'atac o el joc ràpid de contraatac podrà, en el bàsquet, posar pausa a les jugades quan resulti oportú. El fet més rellevant és que si un equip parteix d'una idea de joc ràpid, pot sorprendre la defensa rival amb una

aturada momentània, per tornar a engegar el ritme de joc a tota màquina. Aquests canvis de ritme resulten una jugada molt efectiva, ja que la defensa espera un ritme alt i prou. Quan es disminueix el ritme i de seguida es torna a pujar, la defensa es trobarà amb una situació inèdita, inesperada.

El colpbol limita excessivament, al meu entendre, aquesta possibilitat dels canvis de ritme. Imprimir un ritme alt de joc i prou és un argument insuficient pel desenvolupament global d'un esport. Si ens fixem amb com els equips de bàsquet o d'handbol mouen la defensa d'un cantó a l'altre de la pista, ens adonarem que en ocasions esperaran als instants finals de la possessió per fer un canvi de ritme i sorprendre la defensa. En bàsquet alguns equips esperaran pacientment fins quan el rellotge de possessió s'acosti als 18-20 segons (d'un màxim de 24 per fer el llançament), mentre que en handbol pot arribar-se al punt que l'àrbitre amenaci de passiu aixecant la mà per que l'equip busqui la culminació de la jugada. Anem a parlar, breument, de com és que veiem insuficient l'associació entre intensitat alta i plaer aconseguit.

El cert és que resulta fàcil dir que una pràctica esportiva és plaent: esdevé un argument que s'autojustifica. Quan diem que una activitat és plaent hem de tenir present s'hi apleguen, tot sovint, alguns aspectes per fer-la plaent. Ara bé: una alta intensitat, de per si, no és un criteri suficient per considerar una activitat com plaent. S'han de donar altres aspectes per poder arribar a considerar plaent una activitat. Dit això, donarem pas a d'altres consideracions. Trobem força dubtós que el colpbol vagi associat, necessàriament, al plaer. El que sí hem pogut constatar és que el colpbol, tal com el descriu Bendicho, gairebé només pot anar ràpid. És un joc, per principis de joc, intens. En canvi altres esports que coneixem permeten tant poder anar ràpid, com també anar lents. Combinar l'anar ràpid i l'anar lents és encara millor com estratègia ofensiva, tal com hem comentat, i pel que podem entendre el colpbol no pot arribar a assolir aquest joc pausat per la norma del toc únic.

Totes aquestes són consideracions ens permeten valorar el colpbol i ens condueixen a entendre'l com una mostra d'esport amb un clar accent moralista, defugint tota mena de lluïment individual dins del joc col·lectiu, fortificant una visió de l'esport propera als jocs cooperatius d'Orlick (1976, 2002, 2011). També aquí ressona la qüestió que en el minibàsquet apareixia del conflicte entre individu i col·lectiu, i que hem vist que es resolia amb un descuit de l'esfera individual per tal de defugir els aspectes propis de l'individualisme. Tanmateix, hem vist l'obligatorietat de jugar segur en la norma d'alineació, i l'obligatorietat de jugar a un únic toc o contacte per jugador en el colpbol, eren també una qüestió coincident, una analogia entre diferents manifestacions esportives. D'aquesta, i d'altres maneres també, hem vist que a la llum d'alguns aspectes del minibàsquet, la concepció educativa del minibàsquet té una germanor filosòfica amb la visió educativa del colpbol.

En el cas del minivoleibol també hem vist com apareix, de manera clara, un intent de dur el joc cap a un joc obligatòriament associatiu. No es contempla, en segons quins reglaments, la possibilitat de tornar la pilota a camp contrari després del servei, com tampoc es permet el servei de mà alta. En determinats casos també es limita el nombre de punts de servei consecutius que pot assolir un jugador/a o bé fins i tot un equip, obligant en un cas al canvi de servei en favor d'un altre company, o bé al canvi de servei amb l'altre equip. Apareix, per tant, una clara convergència dels motius de l'esport educatiu en el minibàsquet, el colpbol i el minivoleibol.

12.5.3 Similituds entre la filosofia del minibàsquet i la filosofia del corfbol

Hem vist diferents aspectes moralistes que agermanen algunes de les concepcions que configuren el minibàsquet, el colpbol i també el minivoleibol. Hem consultat els textos reglamentaris i pedagògics, i ens hem adonat de la germanor filosòfica entre aquestes diferents propostes esportives. Aquestes similituds no esgoten el recorregut d'una nova anàlisi que volem plantejar ara, i és la comunió entre la filosofia del minibàsquet i la filosofia del corfbol. Tampoc no esgoten les possibilitats de dissenyar una educació de caire moralista, tal com ja hem vist amb anterioritat: "The game of korfbal was seen

as a «responsible sport», beset with rules based on principles that had been developed and maintained from a moralist educational perspective”¹²⁵ (Bottenburg i Vermeulen, 2011: 639).

Al nostre entendre, del que es tracta en aquest apartat és poder reconèixer en el corfbol una empresa moral més enllà de l'activitat pròpiament tècnica. Hi ha un fragment més extens d'aquests autors que ens pot servir per situar encara millor aquesta idea del corfbol com empresa moral:

“Specific educational and moral views on society in general and sport in particular, posed an impediment to change in korfbal and a persistence of its culture and image. While women’s basketball was adapted to the modernizing and commercializing world by a succession of rules changes during the twentieth century, the leaders in korfbal resisted to rules changes, thereby contributing to the image of korfbal as an old-fashioned game. The impact of the rules on the meanings that people attached to this sport reflected the ideals and conservatism of their leading officials and participant groups. Only in the second half of the twentieth century, modernists got the upper hand, mainly due to wider changes in society.”¹²⁶ (Bottenburg i Vermeulen, 2011: 641)

És interessant aquest idea d'esport responsable. Lliga, de fet, amb alguns dels motius propis de la Responsabilitat Social Corporativa (RSC), un tema que darrerament ha quallat en el món de l'esport: “en los albores de los años noventa, las más representativas entidades deportivas supranacionales, entre las que cabe destacar, por citar algunas, el Comité Olímpico Internacional, la FIFA o la UEFA han ido elaborando toda una serie de Códigos Éticos incluyendo principios de buen gobierno deportivo” (García Caba, 2012: 117). També trobem un lligam conceptual amb la visió igualitària del reglament de minibàsquet italià (FIP, 2013), i pensem que també la visió proposada pel minibàsquet italià té com horitzó aquesta idea d'esport responsable que apareix en el corfbol. Això que apuntem ara ens duu a traçar, de nou, analogies entre el minibàsquet i d'altres esports, com ara el corfbol.

Hem de tenir present com es porta fins a l'extrem la qüestió de l'igualitarisme. En el corfbol participen del joc obligatòriament quatre nois i quatre noies, els quals es reparteixen dos nois i dues noies a l'atac, i dues nois i dues noies a la defensa. L'esport és mixt, i no és permès que els nois defensin les noies, ni viceversa. És mixt amb el condicionant que la marca defensiva no pot fer-se entre jugadors de diferent gènere. Per tant, el corfbol és igualitari en quan a la idea de que l'equip el componen tant nois com noies. Ara bé, dins d'aquesta idea d'igualtat, es fixa la norma de que no són permeses situacions on es barregin nois i noies. Per exemple, en atac es permeten passades entre nois i noies, mentre que en defensa no es permeten marcatges inter-gènere. De nou apareix el dubte de si pel fet de ser un esport mixt, això esdevé aspecte suficient per considerar-lo un esport coeducatiu.

La bona premsa del corfbol com a esport coeducatiu no es veu reflectida, després, en el funcionament intern de les seves institucions esportives: “The data concerning the division of administrative roles in clubs and the status position of players within teams indicate that equality of the sexes is more an ideal than a reality in korfbal”¹²⁷ (Crum, 1988: 239). Segons Crum, la visió de que el corfbol és un esport exempt de sexisme no es pot comprovar en la pràctica. El seu treball de camp així ho recull. Això que ha comprovat Crum (1988) xoca frontalment amb les preteses bondats del corfbol.

¹²⁵ “El joc del corfbol era vist como un «esport responsable», farcit de regles basades en principis que havien sigut desenvolupats i mantinguts des d'una perspectiva d'educació moralista” (traducció pròpia).

¹²⁶ “Punts de vista específics morals i educatius, en la societat en general i en l'esport en particular, van fixar tan un impediment a que els canvis es produïssin en el corfbol com també una persistència de la seva cultura i la seva imatge. Mentre que el bàsquet femení s'ha anat adaptant al món cada vegada més modernitzat i comercialitzat a través d'una successió de canvis normatius durant el segle XX, els líders del corfbol es van resistir als canvis normatius, així contribuint a la imatge del corfbol com un joc antiquat. L'impacte de les regles de joc en els significats que la gent fixa amb aquest esport reflectia els ideals i el conservadorisme dels seus principals dirigents i grups de participants. Únicament en la segona meitat del segle XX els modernitzadors van prendre el comandament, bàsicament degut als canvis succeïts a un nivell més ampli en la societat” (traducció pròpia).

¹²⁷ “Les dades al voltant la divisió dels rols administratius als clubs i la posició d'estatus dels jugadors dins dels seus equips indiquen que la equitat dels sexes és més un ideal que una realitat en el corfbol” (traducció pròpia).

Els discursos que de vegades es fan servir estan farcits de suficiència, com per exemple el següent fragment: “Y una vez que conozcas y leas la historia de estos [corfbol i Kinball] y del resto de deportes que se practican sobre nuestro plantea, verás que todos ellos nacen con una única finalidad, la de ofertar a las personas una posibilidad más de practicar actividades físicas de forma lúdica y divertida” (Ferro i Piñeiro, 2007: 8). Ferro i Piñeiro contraposen dos esports com ara el corfbol i el Kinball a la resta d'esports. Ambdós esports són aquells respecte els quals els autors es senten més identificats, i per ells resulten vies per fer activitat física de manera lúdica i divertida, en contraposició a la resta d'esports. Es tracta d'una visió segons la qual els esports tradicionals tenen un component que no permeten desenvolupar un potencial educatiu, o com en aquest cas, un potencial lúdic i de diversió. Tal com passava, també, en les afirmacions de Bendicho (2010).

Passaria quelcom semblant amb algunes acusacions que s'han fet al bàsquet enfront del minibàsquet. Hem vist com ens els primers anys en que s'estén per tot Espanya, la idea és que el minibàsquet resulta una activitat perfectament ajustada a les necessitats dels infants. Enfront d'un bàsquet adult sense gairebé adaptacions a l'infant (partint de la base o idea que l'esport s'ha d'adaptar a l'infant per que sigui educatiu), el minibàsquet sembla poder oferir una sèrie d'elements exclusius: component educatiu; diversió; practicar sense pressió pels resultats. També ho podem veure en l'oposició entre esport federat i esport escolar, que hem comentat en les pàgines anteriors, sobretot a partir dels aclariments que fa García Aranda (1995).

Tots aquest elements tenen concomitàncies amb la identificació que es fa entre corfbol i el component lúdic i de diversió. Ara bé, penso que no cal innovar, ni inventar noves formes de joc, per tal de poder subratllar aspectes de caire educatiu o lúdic en l'esport. Les activitats esportives tradicionals ja ens permeten poder desenvolupar diferents aproximacions amb un accent més competitiu, més lúdic, més d'esport-salut. No tenen per què ser aproximacions enfrontades, ni molt menys, encara de vegades es presenti d'aquesta manera distorsionada. Paga la pena recordar, novament, la falsa dicotomia entre esport formatiu i esport competitiu (Valenciano, 2016b). Per tant, ni tenim motius suficients per haver d'abandonar els esports tradicionals per poder emfatitzar els aspectes educatius o els lúdics, ni tampoc hem de caure en el parany de pensar que diferents enfocaments a l'esport resulten incompatibles.

Pensem que la competició, la diversió, l'educació i l'aspecte lúdic no tenen per que resultar aliens uns amb els altres, i poden tenir cabuda en una mateixa aproximació a l'entrenament esportiu. Tot dependrà de l'enfocament que l'entrenador plantegi. Ara bé, en alguns casos es formula una impugnació de l'esport en uns nivells certament sorprenents. Una d'aquestes impugnacions es pot veure en l'aspecte propi del llenguatge esportiu el qual, com en tants d'altres àmbits, ha rebut nombroses influències de l'àmbit militar i bèl·lic. Pensem que no ens hauria de resultar quelcom fora de lloc veure certes expressions dins del llenguatge esportiu, i veure-les associades a la terminologia bèl·lica. No obstant, alguns autors sí que els sembla fora de lloc segons quin tipus de llenguatge:

“¿Por qué le vamos a llamar rival si es imprescindible para que nosotros podamos jugar?, mejor preferimos denominarlo como las Personas del otro Equipo.

También no vemos por qué llamarle partido a algo que es un Encuentro entre personas que no vienen a partirse con nadie, sino a encontrarse con otras personas para poder realizar la actividad física.” (Ferro i Piñeiro, 2007: 11)

Per aquests autors ni dir 'rival' ni fer servir l'expressió 'partit' semblen usos lingüístics acceptables. Són usos lingüístics que convé abandonar. Més enllà d'aquests dos termes, trobem d'altres que tampoc els semblen adients, i que de nou els autors associen amb el vocabulari bèl·lic. Es tracta d'una terminologia que, com ja hem apuntat, aquests autors consideren que cal esborrar. Aleshores, enlloc de 'tir' proposen 'llançament de pilota'; enlloc de dir 'esportistes', dir 'persones'; i enlloc de 'contraatac', referir-se a 'transició'. Aquesta mesura de canviar les paraules és molt pròpia d'un model que coneixem com cognitiu-conductual. Es tracta d'un model amb presència en l'àmbit terapèutic, encara que agafa

també altres vessants o àmbits com ara l'educació. El model cognitiu-conductual té relació amb algunes de les reflexions que hem fet al voltant del *coaching*.

Aquestes dues orientacions –model cognitiu-conductual i *coaching*– tenen el comú el fer servir tècniques de diferents àmbits i arrels filosòfiques, sense esforçar-se en forjar una base teòrica comuna. A més a més, en alguns de les tècniques incorporades al model cognitiu-conductual es parteix d'una premissa: si canvien el nom de les coses, les coses canvien. Una altra formulació d'aquesta mateixa idea seria parlar de l'aplicació de la reestructuració cognitiva, una tècnica que es planteja dins del model cognitiu-conductual. La creença és que si una persona canvia la seva manera de pensar, canviarà la seva manera de ser i estar en el món. Quelcom de semblant apareix en la pretensió de Ferro i Piñeiro d'eliminar tot rastre de la terminologia bèl·lica en l'esport.

Aquests dos autors, enlloc de reconèixer les relació històrica entre l'estratègia militar i l'estratègia esportiva (justament l'estratègia és un terme sorgit de l'àmbit militar, guerrer), i entendre així com apareixen tants termes bèl·lics en el llenguatge esportiu, plantegen la possibilitat o el projecte de fer un canvi de la realitat esportiva mitjançant evitar anomenar termes d'una determinada manera, com ara dir 'rival', 'partit', 'tir', 'esportistes' o 'contraatac'. Si aquest és el cas, i aquests autors –com abans també Orlick– voldrien esborrar qualsevol rastre de terminologia bèl·lica, es pot donar el cas que alguns termes se'ls passin per alt. Podria passar que toleressin el terme torneig, que no mencionen en els termes que voldrien eliminar del lèxic esportiu, si no coneixen les condicions pròpies del seu sorgiment:

“Los torneos –término que sigue vigente hoy en día para designar una competición deportiva–comenzaron a disputarse a mediados del siglo XI en Francia y se extendieron después al resto de Europa. Constitúan una demostración de la destreza física y habilidad de los guerreros, en la que estos hacían gala de las cualidades que ponían al servicio de su señor, de su gloria personal, del amor a una dama o a la fe. Además, el torneo servía de entrenamiento o preparación militar y permitía probar nuestras estrategias y mejorar técnicas de combate, al tiempo que proporcionaba a los caballeros un grato pasatiempo durante las largas temporadas en las que no estaban desempeñando la única actividad para la que habían sido formado: la guerra.” (Corriente i Montero, 2011: 48-49)

A més a més de que el que Ferro i Piñeiro proposen pot acabar sent una aproximació no exhaustiva a l'assumpte que plantegen, cal tenir present que canviar les paraules que fem servir no canvia les situacions en les quals vivim. Un procés de substitució d'aquest estil, de nou amb una forta empremta moralista, situa la solució del problema que els autors plantegen en una maniobra de reemplaçament. Gairebé podríem donar per fet que n'hi ha prou amb això: *digues 'transició' enlloc de 'contraatac', i ja ho tenim tot resolt*. Si el problema es plantejava a partir de la connexió del llenguatge bèl·lic amb la violència, es perfila que el canvi de mots servirà per deixar de costat el llegat de violència que arrossega la terminologia bèl·lica. Es tracta d'una visió profundament simplista que, com ja hem dit, apunta als ancoratges propis del model cognitiu-conductual.

La persona que ha après a ser violenta no ho deixarà de ser si se li diu que no és violent, o bé si ell o ella mateix/a diu en el seu discurs intern: “jo no soc violent/a”. Una experiència personal pensem que resultarà pertinent per il·lustrar aquest punt. En una ocasió el grup d'estudi Esportivàrius vàrem anar a veure un partit de corfbol. Era una activitat amb col·legues professionals dins d'aquest grup d'estudi. Volíem fer una observació crítica d'un partit d'aquest esport amb tanta bona premsa pel que fa als valors, i especialment, com esport coeducatiu. Vàrem triar un partit per anar-lo a veure. El partit va estar igualat i un dels equips, en la segona part, va agafar una renda de punts al seu favor. A mesura que s'acostava el final, els rivals van anar retallant la diferència fins donar-li la volta al partit. En aquells moments hi va haver protestes dels jugadors, i també del públic, cap a l'àrbitre.

Als darrers minuts de partit, quan l'equip que havia estat guanyant més estona durant la segona part

es va trobar per darrera en el marcador, una de les jugadores de l'equip que es va veure per darrera en el marcador va etzibar un cop de puny a l'àrbitre. El partit es va aturar, i durant uns minuts l'àrbitre refusava seguir-lo arbitrànt. Finalment la jugadora va ser desqualificada, va abandonar la pista i l'àrbitre va decidir continuar amb el partit, que estava a punt d'acabar (quedaven molts pocs minuts). Per la meua sorpresa i la dels meus col·legues professionals, aquell partit de corfbol havia acabat amb una imatge que bé podria donar-se en d'altres esports. Potser el que més associem amb les agressions sigui el futbol, però hagués pogut ser algun altre esport. Fins i tot, com era aquell cas, podia passar en un partit de corfbol.

Aleshores, i d'acord a aquesta experiència, no es podria traçar una relació directe entre el corfbol com esport coeducatiu i la inexistència de riscos de violència física pels àrbitres, o pels jugadors. Tampoc es podria assegurar l'absència de conflictes, ja que com en tants altres esports, en els partits de corfbol poden haver-hi conflictes de diferent mena. De fet, aquesta idea ja estava plantejada per Crum en el moment que es demanava si realment el corfbol, un esport molt popular a Holanda, és realment una pràctica no sexista (Crum, 1988). De fet, podem dir que la possibilitat de conflicte no es pot deixar de costat en cap situació social. Aquesta és una constatació bàsica que cal tenir present, sobretot quan se'ns ofereixen pretesos entorns “lliures” de violència, “lliures” de desigualtats, “lliures” de conflictivitat. Resulta oportú reflexionar a partir dels comentaris d'un analista brillant de la realitat social i política:

“La lucha social puede surgir hasta en el Paraíso. La ausencia total de conflicto sólo parecería posible en un escenario en el que los individuos están totalmente aislados unos de otros, o en un marco social en el que ningún bien es escaso y en el que todas las personas están de acuerdo en el conjunto preciso de normas de comportamiento que todos deben adoptar y seguir. En cualquier mundo que podamos imaginarnos estará presente la posibilidad de conflicto interpersonal, y por ellos existirá la necesidad de definir y hacer cumplir los derechos individuales.” (Buchanan, 2009: 47)

Buchanan ens descriu que hi ha pretensions –un món sense conflictivitat– fora del nostre radi de possibilitats. No és possible concebre una realitat sense conflictivitat ja que, en la mesura que apareguin situacions d'escassetat de recursos i on hi hagi convivència i no aïllament, el conflicte formarà part del paisatge humà. Per tant, l'absència de conflictes resulta una situació molt improbable. De fet, hi ha alguns autors que han apuntat a la dimensió del conflicte i el desacord com elements consubstancials de les relacions polítiques (Rancièrre, 1996).

Un cop ens adonem de la persistència del conflicte com una dimensió pròpia de les relacions socials, veiem que la solució als problemes que hi pugui haver no és declarar una activitat com “esport responsable” i, en certa mesura, amb total absència de conflictes. A més a més, no trobem que sigui la solució arraconar expressions que formen part de l'argot esportiu per la seva relació amb la terminologia bèl·lica. L'anàlisi que cal fer per entendre millor aquestes situacions apunta, en tot cas, en una altra direcció. Més que prendre decisions ràpides i fins a cert punt precipitades, dins de les quals podem mencionar el canvi de la terminologia emprada o la reglamentació de nous aspectes, seria molt millor entretenir-se en conèixer el funcionament del sistema, seguint l'esperit originari de la cibernètica. Si coneguéssim millor les situacions que identifiquem com a problemes, esbrinant com funcionen, podríem aportar solucions sobre una base més informada.

12.5.4 Darrers comentaris des de la perspectiva psicoanalítica

“Tancant marcadors” o “jugant segur/obligatòriament” en cada partit s'esquiva l'assumpció d'una realitat on hi ha limitacions (la “dura vida enemiga” que Freud enunciava l'any 1927), i també conflicte (Rancièrre, 1996). Limitacions ja que no podem fer sempre el que volem, i d'acord a que hi ha normes que cal complir; conflicte, ja que com estàvem assenyalant, sempre que estem en situacions socials de convivència entre humans, existeix la possibilitat de conflicte. L'escassetat de recursos i l'absència d'un acord unànime sobre les normes socials que cal seguir generen aquest conflicte, que

és la disparitat d'opinions i maneres de veure el món. L'eliminació de la categoria conflicte del llenguatge i del pensament al voltant de l'esport infantil resulta tota una declaració d'intencions.

D'entrada, deixar de costat el vocabulari i la idea del conflicte esdevé, en el cas de l'esport infantil i juvenil, una condemna a que aquesta activitat pugui anar més enllà de l'àmbit del divertiment, de la distracció, és a dir, frenar així qualsevol possibilitat de formar als infants i als joves com a futurs ciutadans. Per tal que l'esport pugui funcionar com alguna cosa més que un passatemps pels infants, cal incloure-hi la dimensió del conflicte. Aquest és un raonament que pensem que està en la línia del que planteja Clarke (1999). I en el cas de l'ensenyament obligatori, ja hem parlat de la idea que l'escola no és un parc d'atraccions (Luri, 2020).

En la mesura que es restringeix la presència del conflicte en l'esport infantil, es planteja una visió de la realitat del món que no es correspon amb el que després, com adults, es trobaran aquests infants. El món adult no és aliè al conflicte, ni molt menys. Tampoc el món infantil és aliè al conflicte, encara que es pugui tenir aquesta pretensió, malgrat es pugui plantejar aquesta situació fictícia. I en termes pràctics, un esport infantil sense atendre el conflicte, és a dir, sense temps ni espai per tractar-lo amb adults i elaborar-lo progressivament, suposa un greu entrebanc en el desenvolupament emocional saludable de l'infant o el jove. L'existència de límits, fer front a conflictes i satisfer els impulsos després d'un temps de demora (temps en el qual es pot elaborar un producte propi), són tots aspectes que tenen a veure tant amb la formació emocional com política de les persones. Quan no es pren el conflicte com una categoria pròpia de l'esport infantil i juvenil, s'està bloquejant el gruix de la formació política i també el desenvolupament emocional saludable.

Una de les dificultats de l'educació actual és que s'ha arraconat la idea que l'educació és política. A partir de la consideració que l'educació no hauria de definir ideològicament als alumnes, dóna la impressió que s'ha establert una renúncia dels docents per expressar punts de vista crítics. La crítica a l'establishment no es pot entendre com una filiació de dretes o d'esquerres, sinó més aviat la defensa dels drets ciutadans. Enfront un Estat o un poder econòmic que esdevenen opressors dels ciutadans, els ciutadans que són els alumnes –o bé els jugadors– han de poder copsar la situació social i econòmica en la qual viuen. Aquest adonar-se de quina és la situació estructural és quelcom que l'educació ha deixat de costat en els darrers temps.

Al costat de la dèbil educació política que avui trobem present a les institucions educatives, segurament la psicoanàlisi pugui ser un element a partir del qual recuperar aquesta consciència crítica. En el desenvolupament teòric de la psicoanàlisi s'ha abordat l'adaptació de la persona a la realitat com un dels eixos clau per entendre el seu saludable desenvolupament psicològic i emocional. Enfront d'aquesta necessitat d'adaptació, trobem segons quins discursos que fan una lectura esbiaixada del pensament psicoanalític. Un d'aquests biaixos el troben en aquells autors que prenen la noció de trauma massa a la lleugera. En ocasions es menciona la possibilitat del trauma com un fet a evitar completament. Aleshores, per tal de combatre aquesta possibilitat de trauma, el que es planteja és la satisfacció immediata dels desigs infantils, sense límits de cap mena. Es parteix de la idea de que si l'infant està sempre satisfet, no apareixerà el temut trauma.

Certament, quan s'activen les alarmes davant determinada situació potencialment traumàtica i es mira de defugir els seus imaginats efectes perniciosos, aleshores es planteja la possibilitat que es deixi l'infant fer allò que ell o ella vulgui. Enlloc d'exposar l'infant a que una experiència li deixi una marca (recordem: la “dura vida enemiga”), de seguida es cerquen maneres d'acontegar els instints, els impulsos dels infants. El que es passa per alt és que si s'opera d'aquesta manera també s'està deixant una marca, que és la marca de l'omnipotència, una en la qual l'infant pot arribar a aconseguir tot allò que vol a cada moment. Dins d'aquest procés d'adaptació a la realitat i del desenvolupament emocional que implica, hem situat la possibilitat de trauma com a resultat de la no satisfacció immediata dels desitjos infantils.

Si parlem de trauma, podem associar-ho a una altra noció: la de frustració. En una altra lectura maldestre en psicologia com ho era l'abordament del concepte de trauma sense atendre la psicoanàlisi, en ocasions es fa també un ús inadequat també d'aquesta altra noció. Trauma i frustració són termes que cal que no fem servir de manera atabalada, creant una certa alarma al voltant de segons quines experiències infantils. Quan es pren el camí de fer servir a la lleugera els conceptes de trauma i de frustració, podem estar fent perillar l'equilibri psicològic dels infants. En determinats contextos educatius, l'aproximació a situacions que els adults pensen que poden generar trauma o frustració genera una resposta gairebé automàtica de cessió davant els impulsos dels infants.

Freud planteja que el desenvolupament emocional es construeix a partir dels principis de plaer i de realitat. El principi de plaer té a veure amb la satisfacció dels desigs i necessitats de les persones. Si aquest principi de plaer no s'equilibra amb el principi de realitat, no hi ha límits ni capacitat de demorar la satisfacció: tot ha de ser ara i sense possibilitat de renúncia, ni tan sols de demora. La demora és interessant en la mesura que no nega la satisfacció, sinó que planteja que la satisfacció sigui en un moment del futur, no en la immediatesa del moment actual. Per tant, si el nadó està satisfet i té garantida una experiència agradable, podem dir que l'infant està vivint sota el principi de plaer.

Ara bé, per tal de poder créixer com a persona, l'infant haurà de poder acceptar progressivament el “no” dels adults, una de les experiències més comunes del límit. Li caldrà adonar-se que certes necessitats o desigs (com ara esperar-se una hora sense menjar fins l'hora de sopar) no es satisfaran fins una estona més tard. El principi de realitat tindria a veure amb el “no”, amb el límit, amb la demora de la satisfacció. Tot això està connectat, així mateix, amb la possibilitat de conflicte. Com hem apuntat en altres moments del text, l'espera, la demora de la satisfacció, té un estret lligam amb l'elaboració. Mentre que l'infant no satisfà segons quins impulsos, té un temps per poder fer altres coses.

En aquestes circumstàncies particulars, l'infant pot arribar a sublimar –seguint amb la terminologia psicoanalítica– aquells impulsos com ara tenir gana o voler que li comprin una joguina, fins transformar-los en una altra cosa: per exemple, una construcció amb peces de fusta, un dibuix en un paper, llegir un conte. Per tant, l'espera i la demora que permeten l'elaboració d'un producte propi: la torre de peces de fusta o el dibuix. També permeten el pensament, un altre producte personal mentre s'espera. És en el temps de l'espera que es situa la frustració, tràngol necessari pel desenvolupament emocional saludable.

Un infant que s'ha d'esperar una hora per menjar, que els seus pares li diuen que ha de no menjar res fins que sigui l'hora de sopar és un infant al qual, en un determinat sentit de l'expressió, s'ha frustrat. És clar que no és una frustració que li hagi de provocar un trauma. Aleshores parlem d'un infant que haurà conegut un límit, i que haurà vist com hi ha un ordre adult en el qual ell s'està introduint. Aquest ordre adult es construeix amb les pauses entre un àpat i un altre (abans entre toma i toma de llet); les hores de son (si descansa prou estona); on dorm (al seu llit? A la seva pròpia habitació? Al llit dels pares?). Aquest ordre adult que es conforma en els hàbits d'alimentació, descans i higiene suposa un poderós instrumental pel desenvolupament emocional de les persones.

Sense aquesta bastida que hem descrit, d'allò del que queda marca en l'infant és la falta d'ordre. Si els ritmes no són regulars, i en canvi es respon continuadament als impulsos que sent l'infant, l'experiència vital de l'infant no pot ser estructurada per un ordre rítmic. Hi haurà, en tot cas, un ordre sense ritmes clars, un ordre desgavellat, un ordre confús. En aquestes circumstàncies en que no hi ha un ordre exterior proposat pels pares, no es pot construir una estructura clar a nivell psíquic. Aquest ordre interior, aquesta estructura, pot esdevenir en la mesura que en els primers mesos i anys de vida d'una persona, els seus pares i d'altres cuidadors puguin oferir-li aquest ordre i ritmicitat exterior que s'interioritza a mesura que en queda marca. Un infant al qual se'l satisfà sense cap mena de límit ni

demora, és un infant que està (gairebé només) sota el principi de plaer. I una persona saludable equilibra els impulsos del principi del plaer entapissat pel principi de realitat.

L'experiència viscuda per aquest infant sense horaris clars ni àpats suficientment espaiats tindrà a veure amb la falta d'ordre i de ritmicitat, amb la satisfacció dels seus impulsos sense atendre al principi de realitat, amb una indeguda sensació d'omnipotència. En canvi un infant al qual es limita per tots costats i que no pot satisfer en cap moment els seus impulsos, és un infant que està exclusivament sota el principi de realitat. I aquest darrer infant tipus estarà tan completament castrat –un altre terme psicoanalític– i no tindrà cap sensació de poder fer coses de manera autònoma, de poder ser autor del seus propis productes. A cada pas, doncs, es veurà observat i criticat fins a un punt que pot arribar a ser insostenible.

No es tracta, doncs, que l'infant estigui tan sols sota el principi de plaer (i prengui una posició d'omnipotència), ni que tan sols estigui sota el principi de realitat (i que estigui completament coartat, limitat i castrat simbòlicament). Cal, en tot cas, que per assolir un desenvolupament emocional l'infant pugui satisfer el principi de realitat d'una manera dialogada amb el principi de plaer. Aquesta serà la manera a partir de la qual podrà tenir un desenvolupament emocional equilibrat, en el qual pugui tenir iniciativa i ser autònom, al mateix temps que coneix i reconeix un món on hi ha límits, demores i frustracions. Es tracta, de manera resumida, que a cada moment que l'infant vol satisfer els seus desigs, trobi un “no” o una demora en la satisfacció de determinats desigs, segons allò que els adults hagin establert. En paraules d'Eric Laurent: “Es una invitación que se funda en la ética del psicoanálisis: ahí donde ello estaba, debemos advenir” (2005: 158). De fet, les paraules de Freud eren que on estava l'Ello –en català Allò, els impulsos que formen part del principi de plaer–, el Jo ha d'advenir. El “Ello” seria la instància psíquica en el qual situem el principi de plaer, mentre que el Jo seria la instància on situem el principi de realitat.

Presentats aquests raonaments, anem a veure el que diu un psicoanalista sobre les frustracions:

“las frustraciones que en realidad importan son las relativas a la necesidad que tiene el niño de amor y cuidado por parte de sus padres. Siempre que estas apetencias queden satisfechas, las frustraciones de otras clases importan poco. Ello no quiere decir que sean particularmente buenas para él. Desde luego, el arte de ser una buena madre o un buen padre depende, en parte, de la habilidad para distinguir aquellas frustraciones que deben evitarse de las que son inevitables.”
(Bowlby, 2006: 28-29)

Bowlby relativitza en aquest fragment la importància que se li assigna a determinat tipus de frustracions. Seria un raonament anàleg a allò que hem denunciat abans respecte l'abast de la noció de trauma, i com en alguns casos s'abusa d'aquest concepte psicoanalític com a coartada per permetre-li a l'infant tot allò que demana, tot allò que vol. en el cas que no es vulgui frustrar l'infant o que se li vulgui evitar qualsevol tipus de trauma que pugui tenir, s'està obrint la porta a donar-li la sensació d'omnipotència, que és una manera ben segura de fixar les bases d'un petit tirà.

El tema de la falta (Balint, 2005) i el desig del jugador en relació al temps de joc és un aspecte cabdal de l'aproximació que hem volgut fer al minibàsquet, que com s'ha vist en el Capítol 1 gravita al voltant de dos eixos: la cibernètica i la psicoanàlisi. La consideració de la importància que té per la formació de la persona fer-se a la “dura vida enemiga” (Freud) és, tanmateix, el testimoni inequívoc del tarannà que pren la vida, i que esquivar aquestes condicions severes resulta una enganyifa.

12.5.5 El reglament Passarel·la, pont entre el minibàsquet i el bàsquet

Tot i que el minibàsquet és el centre de les reflexions que es plantegen en aquesta tesi doctoral, ja hem vist com hi ha espais adjacents els quals també han sigut objecte d'anàlisi, sobretot en aquestes

darreres pàgines. Al final de la tesi, tot just abans del tercer capítol dedicat a la discussió i les conclusions, hem obert l'abast de les reflexions. Per nomenar alguns d'aquests espais, hem vist el colpbol, el corfbol, el futbol segons FutbolNet i el minivoleibol. Hem plantejat cert nombre de similituds entre el que es podia extreure de l'anàlisi detallada del minibàsquet, i l'anàlisi d'aquest espais o propostes esportives adjacents. Ara bé, aquesta anàlisi de les rodalies del minibàsquet no seria complerta si no féssim una ullada al reglament Passarel·la.

Aquest reglament és el pont –tal com indica el propi terme de *Passarel·la*– entre el minibàsquet i el bàsquet d'adults. Planteja una combinació d'elements propis del minibàsquet amb el gruix de la normativa del bàsquet adult, allò que de manera convencional es coneix a Catalunya com “reglament FIBA”. La filosofia pròpia de Passarel·la no difereix en excés del minibàsquet, com podem llegir en el següent fragment del reglament: “L'esport en aquestes edats ha de permetre al jugador expressar-se, gairebé com adults, creant i recreant les accions tècniques que realitzen els seus ídols, dins de terrenys de joc adaptats a les seves necessitats, i amb reglaments que els permetin disposar d'eines de formació i progrés tècnic” (FCBQ, 2011b: 3). Per tant, amb el reglament Passarel·la es fa un pas envers el bàsquet adult, tot i ajustant els requisits i exigències tècniques per fer-les assequibles pels infants.

El reglament Passarel·la s'aplica a les categories de pre-infantil i infantil. Això correspon a primer i segon de l'ESO, i són el pas entremig entre el minibàsquet (fins a 6è de Primària) i el bàsquet adult que pren forma amb el reglament FIBA (a partir de 3er d'ESO). Paga la pena dir que el reglament Passarel·la ha fet bocins encara més petits de temps de joc. Recordem que en el cas del minibàsquet, actualment són 8 períodes de 6 minuts cadascun. Veiem ara la justificació per fer porcions encara més petites de temps de joc: “La reducció de la durada dels períodes de joc en minibàsquet, amb els objectius d'incrementar tant els temps de joc total per jugador, com la intensitat dels mateixos ha donat com a resultat, una metodologia que permet mantenir un nivell de qualitat efectiva molt alt. Seguint aquesta filosofia hem desenvolupat aquest reglament de 8 períodes de 5 minuts” (FCBQ, 2011b: 3). No obstant, aquesta afirmació es fa sense acreditar cap mena d'estudi o observació feta en la pràctica. Com en el cas del reglament de minibàsquet, trobem un seguit de bones intencions de les quals no podem certificar la seva validesa o que puguin arribar a generar els efectes esperats.

El punt de partida d'aquestes modificacions de 2011, concretament les 8 parts de 5 minuts, sorgeixen de la dinàmica de revisió iniciada amb el Congrés de minibàsquet de 2006: “Aquestes noves normes, neixen després de diversos estudis i períodes de proves posats en funcionament des de la temporada 2009, i com a conseqüència de l'èxit del Reglament de minibàsquet fruit del I Congrés de minibàsquet organitzat per l'FCBQ i celebrat a Manresa l'any 2006” (FCBQ, 2011b: 3). Cal dir que malgrat s'enuncien aquest “estudis i períodes de proves”, no hi ha documentació publicada al respecte. El que més s'acosta és la memòria d'aquell campionat d'estiu a El Collell (FCBQ, 1997), encara que va ser un campionat tan sols de minibàsquet, sense reglament Passarel·la. No coneixem l'existència d'aquests “estudis i períodes de proves”.

Per tant, podem dir que no hi ha garanties dels procediments i metodologia d'estudi que s'han posat en pràctica per tal de reforçar aquestes mesures del reglament Passarel·la. Això coincideix fil per randa amb el que hem estat trobant, durant aquest temps, respecte el reglament de minibàsquet. I com vèiem en el cas del minibàsquet, hi ha una sèrie d'afirmacions que van molt més enllà del que podem dir que sigui una veritat científicament comprovada: “La fisiologia/morfologia dels jugadors/es entre 12-13 anys no els permet tenir la capacitat física suficient per mantenir esforços prolongats. En aquestes edats els jugadors no dosifiquen els seus esforços, ja que sempre juguen al cent per cent d'intensitat. Per aquests motius no es poden aplicar els reglaments i temps de joc previstos per al bàsquet dels adults” (FCBQ, 2011b: 3-4). Paga la pena dir que això no és cert. Anem a explicar-ho.

Els infants que estan entrant en l'etapa puberal encara no han desenvolupat el metabolisme anaeròbic,

i per tant el seu organisme no produeix encara lactat (àcid làctic)¹²⁸. La immaduresa d'aquest metabolisme no afecta pròpiament als esforços perllongats, sinó en tot cas als esforços de caire més breu i intens. Per tant, l'afirmació continuada en aquest fragment del reglament no podem donar-li validesa, i per tant no és una justificació suficient per valorar que s'han dictat mesures d'acord al desenvolupament neurobiològic dels infants d'aquesta edat. Si bé és cert que els jugadors poden arribar a quedar “buidats” després d'un esforç molt exigent, també podem convenir que els tirs lliure i els temps morts són moments durant els quals podran recuperar. Ara bé, en no aturar-se el rellotge més que en els temps morts, substitucions o tirs lliure, aquestes pauses que els podrien ajudar a recuperar-se parcialment són certament menys nombroses que amb el reglament FIBA. El que fa que els partits puguin ser més cansats pels jugadors no és tan un aspecte fisiològic de l'organisme humà infantil, com l'eliminació –o reducció molt notòria, com a mínim– de les pauses habituals en els partits de bàsquet.

Portant això al detall, es comença dient que els nens “no poden” i a partir d'aquest punt, veiem com s'estableix una profecia auto complidora. Es juguen els partits i moltes vegades els jugadors entren a pista en períodes alterns. Com que es juga a temps corregut, els nens no tenen temps de recuperar l'al·lè durant el període de joc. Aleshores es fa evident que “no poden” jugar tanta estona seguida, sense adonar-nos que és el peix que es mossega la cua. Si fos el cas que s'aturés el cronòmetre, i hi haguessin els temps morts del reglament FIBA (que són 5 per cada entrenador), i es mantingués el salt entre dos, segur que el nombre de pauses seria major, i tot plegat permetria una certa recuperació de l'esforç realitzat. Aleshores els infants “sí que podrien”.

Amb l'horitzó d'aquesta diferent arquitectura normativa del minibàsquet si ho comparem amb el reglament Passarel·la i el reglament FIBA, s'anuncia amb claredat quina és la intenció que s'explicita: “El desig d'aquesta Federació és que el jugador s'adapti paulatinament al bàsquet dels «grans»” (FCBQ, 2011b: 4). Es subratllen determinats aspectes com més importants, per davant uns altres: “Els jugadors d'aquesta edat es troben en una etapa on passen del minibàsquet, on predominen els aspectes lúdics i formatius del joc, al bàsquet, on han d'adquirir més importància els valors propis de l'esport i del basquetbol en particular” (FCBQ, 2011b: 6). No obstant aquesta descripció, es tracten de nocions molt vagament enunciades, com ara aquesta dels “valors propis de l'esport”. També ens podem demanar què té d'específic, fins i tot podem dir d'especial, el bàsquet (i també el minibàsquet). No es detalla què vol dir aquest “valors propis de l'esport”, i com veurem de seguida en el capítol de Discussió i conclusions, això té importants conseqüències.

12.5.6 Dinàmiques institucionals lligades a l'evolució i canvi normatiu

El canvi normatiu ja hem vist que s'exhibeix com una de les característiques inequívokes del minibàsquet. El minibàsquet com a moviment estableix una idiosincràsia pròpia, basada en la idea del canvi o modificació a nivell normatiu acosta cada cop més la dimensió reglamentària a un ajustament, a una adaptació de la norma a les condicions biològiques i psicològiques dels infants. Un dels canvis o aportacions destacades apareix en el capítol dels valors, com ja hem vist en detalls. Hi ha una determinada manera d'escollir i fer la tria de quins valors són els més indicats: “Uno de los procedimientos a los que se ha recurrido para conocer los valores más destacados de la práctica físico-deportiva son los foros científicos de opinión. Esta técnica se basa en identificar los valores que deberían ponerse de manifiesto en la práctica físico deportiva a través de las ideas expuestas en foros científicos. Los foros están compuestos por expertos que aportan una amplia gama de valores y, tras un debate y discusión, se llegan a la síntesis” (Lamoneda, 2015: 21).

¹²⁸ Sobre aquest aspecte trobem el següent raonament: “es la razón por la que distancias de 600-1200 m no son adecuadas para pruebas para edades infantiles. Con la meta de ser el más rápido posible se provoca justamente lo que los niños de estas edades aún no poseen (abastecimiento energético por vía anaeróbica)” (Zintl, 1991: 207). I també aquesta altra referència: “A diferencia de la capacidad aeróbica, la capacidad anaeróbica, que se desarrolla en una etapa relativamente tardía, no muestra diferencias específicas por sexo. La capacidad para tolerar el déficit de oxígeno se incrementa con el aumento de la edad” (Harre, 1987: 48).

Ara bé, aquesta progressiva incorporació del discurs dels valors en la pràctica esportiva infantil i juvenil s'ha donat al mateix temps que algunes constants històriques es mantenen. Parlem concretament de la qüestió de la gratuïtat del servei esportiu, així com la no remuneració dels càrrecs directius que assumeixen la gestió dels clubs i associacions esportives quan ocupen els llocs de Junta Directiva. Hi ha tot un assumpte pendent de resoldre quan mirem a la qualitat d'un servei que es pretén sigui gratuït, o almenys molt econòmic; i al mateix temps, gestionat per unes persones que no acostumen a cobrar per la seva feina, que treballen com voluntaris encara que, al mateix temps, últims responsables legals de les accions que es prenguin en aquell club. Per tant, hem de tenir en compte que:

“Cabe pues, la pregunta de si, en materia deportiva, la fórmula del servicio gratuito, sobre todo en lo que atañe a la gestión de los clubs y entrenamiento de los atletas, conviene siempre a la situación actual. [...] Es innegable que, en muchísimos casos el recurso al servicio gratuito ha sido capaz de dar un impulso a la práctica deportiva. Sin embargo, si sólo se toma en consideración esta fórmula, puede luego resultar difícil conservar el ritmo inicial, y el organismo implicado, sobre todo en una época de cambios rápidos, corre el riesgo de verse superado por los acontecimientos. La ayuda gratuita exige de quienes la prestan un buen número de sacrificios, y esta circunstancia origina a menudo en el espíritu de los dirigentes unas reacciones paternalistas o paternalizantes con el consiguiente peligro para la gestión de las actividades consideradas.” (Meynaud, 1972: 63)

Meynaud toca el moll de l'os de les activitats extraescolars esportives, bé siguin practicades en l'àmbit de l'escolar o bé a nivell federat. Una de les limitacions més importants per poder fer un enfocament exigent a nivell epistemològic i ètic és comptar amb les dificultats que arrossega que part d'aquests serveis es facin des del punt de vista de la gratuïtat. Si bé és cert que acostumen a ser activitats que les famílies paguen, es paguen per sota del preu que tindria una activitat en un club gestionat per professionals. En el cas dels clubs o associacions esportives sense afany de lucre, on els dirigents són els gestors que tenen la darrera paraula, no tenim garanties que hi hagi un veritable afany professionalitzador. Podem dir que un dels problemes endèmics de l'esport infantil i juvenil és no haver assolit un nivell suficient de professionalització. Mentre que no s'arribi a aquest nivell, moltes de les pràctiques que hem titllat de desfavorables pel correcte desenvolupament emocional dels joves esportistes seguiran duent-se a terme.

Una dels capítols pendents és pensar què hi ha de diferent entre treballar en organitzacions que estan dirigides o animades per voluntaris, i organitzacions que tenen un clar propòsit d'ànim de lucre (Cuskelly, Hoye i Aub, 2006). Encara que més enllà d'aquest punt, s'ha de poder centrar una mirada tècnica, professionalitzadora en un àmbit en el qual no ha abundat aquest punt de vista. En absència d'aquest punt de vista tècnic i professionalitzador, els errors es cometien una i altra vegada sense que es pugui corregir la situació. Cagigal no es mossega la llengua, i aprofundeix en els comentaris que havia fet unes pàgines abans del seu llibre *El deporte en la sociedad actual*: “en el ámbito del deporte, los dirigentes, aunque ya se empiezan a dar cuenta de que tienen que replantearse, someter a crítica muchos tópicos –no es poco–, no acuden todavía a las fuentes de estudio; incluso ignoran la existencia de muchas de estas valiosas e imprescindibles fuentes. Hay una verdadera descoordinación. Casi diríamos que las esferas científico-cultural y directivo-técnica se desconocen. Mejor dicho, esta última ignora a aquella” (1975: 106-107).

Estem d'acord amb les seves paraules, i pensem que una part important de l'avenç que es pot fer en l'àmbit de l'esport infantil i juvenil va en aquesta línia rigorosa i professional. Considerem que les limitacions que figuren en el perfil propi de l'esport educatiu podrien ser superades gràcies a una aproximació més tècnica i professional. Per tant, es tracta d'un assumpte urgent si volem canviar el tarannà d'aquestes activitats esportives orientades a l'educació en valors més que no al virtuosisme (tècnic). Cal deixar clar, no obstant, que la tasca de l'aprenentatge tècnic que porta envers el

virtuosisme no abandona altres aspectes de virtuosisme, com el virtuosisme ètic. Podem dir que la situació és anàloga al que li passa a la competició en l'esport educatiu: quan diem que la competició és fonamental en l'esport infantil i juvenil, el que estem dient és que és peça clau, no l'únic aspecte a tenir en compte.

Ara bé, quan ens ocupem de la tasca a nivell tècnic –i que els jugadors en centrin en aprendre tècnicament el bàsquet–, també hem de mostrar que tota la resta d'aspectes s'ajusten al voltant d'aquest espai d'aprenentatge tècnic. I pensem que és en base a aquesta idea de la tasca tècnica i l'aprenentatge d'aquesta com aspecte fonamental, que la resta d'aspectes van ajustant-se progressivament. Estem, per tant, enfront d'una situació en que podem seguir mantenint els problemes de l'esport infantil i juvenil, o bé plantejar una proposta diferent. La no remuneració dels càrrecs directius dels clubs i les federacions repercuteixen directament en la qualitat del servei que es dona:

“[A las federaciones] no les permite, en muchos casos, remunerar convenientemente o ni siquiera remunerar de algún modo a sus dirigentes (en particular, al Secretario General o Ejecutivo). Hasta se citan casos en los que estos dirigentes han tenido que pagar de su propio bolsillo los gastos inherentes a la celebración de reuniones administrativas. Las federaciones se ven así obligadas a elegir sus dirigentes entre los hombres susceptibles de consagrar gratuitamente todo o parte de su tiempo a tales tareas, ya sea porque disponen de recursos personales, ya sea porque tienen otras ocupaciones bien pagadas. En otras palabras, la pobreza de las federaciones determina el reclutamiento social elitista para los cargos directivos.” (Meynaud, 1972: 98)

Per tant, més enllà de tot un seguit de consideracions pedagògiques que ja hem fet, la qüestió de la conjuntura socio-econòmica de l'esport federat –i també de l'escolar– condiciona així mateix l'enfocament a l'activitat, bé sigui els entrenament o els partits. Estem d'acord amb Meynaud (1972: 63) que sovintegen les reaccions paternalistes. I també estem d'acord amb el següent: “Hemos limitado nuestra visión del mundo a los marcos de nuestras instituciones y somos ahora sus prisioneros” (Illich, 2005: 56). En la situació actual, ens hem de demanar quina consideració tenen els coneixements i les idees sobre l'esport en la presa de decisió dels càrrecs polítics, dels gerents, dels dirigents esportius a diferents nivells, dels tècnics esportius als ajuntaments i a d'altres corporacions públiques de caire local.

Si prenem la temperatura d'aquesta qüestió, ens trobem amb una advertència de fa gairebé 50 anys que considerem encara avui vàlida: “El drama actual del deporte es que los estudios serios que sobre él se hacen no son conocidos, no ya por la masa de aficionados, sino ni por la gran mayoría de informadores, ni siquiera por los dirigentes deportivos ni políticos responsables. Aquí la ignorancia no se queda en la masa, sino que invade esferas de altos responsables” (Cagigal, 1975: 104). Cagigal no té pèls a la llengua i adverteix sobre les dificultats i problemes que arrossega un sistema esportiu que està farcit d'amateurisme. La idea d'amateur és una noció que volem introduir per parlar no tant del seu origen: els *amateurs* eren els que s'estimaven l'esport, enfront dels professionals que eren més aviat uns mercenaris interessats. Volem accentuar les implicacions, les dificultats que arrossega una determinada visió del directiu *amateur*, del directiu voluntari. Un tipus de personal no laboral en els clubs esportius que, al cap i a la fi, no té prou eines ni les claus necessàries per fer una bona gestió de les entitats esportives.

12.5.7 Reglaments comparats: Espanya, EUA, Itàlia, Finlàndia¹²⁹

L'elecció dels països a partir dels quals presentarem aquesta comparativa ha seguit una sèrie criteris:

¹²⁹ Aquest apartat pren com punt de partida un dels dos Treballs Finals de Màster realitzats en el Màster *Ciutadania i Drets Humans: Ètica i Política*, un títol oficial de la Universitat de Barcelona en col·laboració amb la Universitat de Girona. El Màster va ser completat durant els cursos 2012-13 i 2013-14, i aquest treball de reglaments comparats concretament, va ser tutoritzat pel professor José Luis Gordillo, influència que ja vàrem recollir en l'apartat inicial d'agraïments de la tesi.

- EUA: 1) per ser el bressol del basquetbol (i del bidy basket), i 2) un model d'estat i societat capitalista;
- España (i especialment Catalunya): 1) per ser el primer país europeu que acull el bidy i passa a denominar-lo minibàsquet, i 2) per disposar l'investigador d'abundants fonts d'informació, i experiència de l'autor de la tesi dins el propi sistema (com a jugador, entrenador, àrbitre, pare d'un minibasquetbolista);
- Itàlia: 1) per tenir una certa tradició o ascendència política socialista, i 2) haver evolucionat el reglament –a l'any 2001– envers una versió igualitària (*equal playing time*), és a dir, temps de joc repartir al 50% entre tots els jugadors;
- Finlàndia: 1) per ser un país amb escassa tradició en bàsquet, i 2) ser un exemple d'Estat del Benestar nòrdic i una referència mundial en excel·lència escolar.

La comparació entre reglaments de diferents països atindrà a l'existència de condicionants històrics, econòmics, polítics, culturals. No a tot arreu el reglament de minibàsquet es desenvolupa normativament de la mateixa manera. Al nostre entendre, els diferents contextos generen una determinada versió dels reglaments. Aquesta és una diferència a tenir en compte ja que el reglament FIBA és el mateix per a tots els països que l'apliquen (cosa diferent és mirar la normativa NBA, o NCAA). En canvi, el reglament de minibàsquet no només variarà bastant entre diferents Comunitats Autònomes a Espanya (Vizcaíno *et al.*, 2013), sinó que també podem veure variacions importants en funció dels diferents països i les diferents federacions (Valenciano, 2014).

En la particular versió del reglament finlandès, segons l'entrevista amb el Director de la Federació Finesa de Basquetbol, Tom Westerholm, no s'apunta a un temps mínim obligat. El reglament de minibàsquet finlandès estableix que els jugadors puguin jugar el màxim del 75% del temps total de joc, però no es fica amb el fet que els entrenadors hagin de fer jugar als jugadors un mínim de temps (entrevista TW). En els termes que hem fet servir amb anterioritat, seria posar l'accent en la dimensió dels “impostos” (no poder arribar a gaudir del 100% del temps de joc) i no tant en la dimensió dels “subsidiis” (temps mínim assegurat).

Al costat d'un fet destacable com resulta aquesta diferència en la norma d'alineació (sense temps mínim assegurat, sense per tant obligatorietat que tots els jugadors juguin), en altres aspectes hem trobat coincidències del reglament de minibàsquet a Finlàndia amb d'altres països. Apareix allà també la prohibició de les defenses zonals, i també la prohibició del dos contra un defensiu, o trap. Per tant, hi ha aspectes que no difereixen gaire de la resta de països que hem estudiat, encara que la particular fórmula de la norma d'alineació és inèdita en el panorama europeu i dels EUA.

Considerem, tanmateix, que a Finlàndia trobem altres trets característics que encaixen bé amb el fet de plantejar una norma d'alineació sense temps mínim assegurat, tan sols amb temps màxim per cada jugador (75%). Una de les consideracions o gestos propis d'aquest afany “protector” amb els infants –que ja hem dit que no és pròpiament protector– i que resulta un aspecte que inhibeix o rebaixa el desig de superació dels jugadors, la seva educació de la voluntat, el podem trobar en una norma amb una llarga història ja al seu darrera. Ens referim a la norma de tancar el marcador, o tancar acta. A diferència d'alguns països que han decidit aturar completament els partits arribat un cert marcador, i que es coneix popularment com *mercy rule* en l'àmbit anglosaxó, en ocasions s'ha tornat una opció a disposició de l'entrenador: si vol que l'equip abandoni, aleshores abandonen el partit. A Catalunya, com ja hem vist, es va decidir que es deixaria de comptar els punts i no obstant se seguiria jugant el partit. Vam veure com alguns entrenadors consultats (FCBQ, 1997) van trobar incoherència entre voler promoure més temps de joc entre els que menys jugaven als partits, i aturar els partits en sec¹³⁰.

¹³⁰ En el context de l'elaboració del reglament de minibàsquet de 2001 de la FCBQ, recordem com en l'estiu de 1997 un total de 16 equips van ser convidats a una jornada per posar a prova canvis normatius que es pretenien introduir en el reglament de minibàsquet (FCBQ, 1997).

Altres exemples a Catalunya coincideixen amb les mesures introduïdes en el reglament de minibàsquet de 2001¹³¹.

A Finlàndia, com a mínim pel que fa al minibàsquet, no hi ha norma ni de “tancar acta” (i seguir jugant), com tampoc una norma d'interrompre el partit per diferència de punts, és a dir, la tradicional *mercy rule*. De fet, Westerholm assegurava: “Tenim nivells realment molt diferents de minibàsquet, ja que normalment engloba tres nivells diferents en dues categories, 11 anys i 12 anys. Per suposat que existeixen diferències de més de 50 punts [entre equips], però no ho havíem vist com un problema” (entrevista TW). Pensem que una de las claus per entendre l'especificitat de Finlàndia pel que fa al seu reglament de minibàsquet està en aquesta última frase del nostre entrevistat: “no ho havíem vist com un problema”.

Certament, del seguit de documentació que hem analitzat per posar en context la norma de tancar l'acta, ens hem trobat en diferents ocasions que consideraven que perdre de diferències considerables era un problema... i podríem dir que un problema gruixut. A Finlàndia, no obstant, no ho veuen d'aquesta manera des de la Federació. En canvi, veiem que a Espanya i a Catalunya això sí que ha estat considerat un problema important en el qual s'havia d'intervenir. Això presenta un *ethos* diferent de la nostra societat, i un *ethos* propi de la realitat finlandesa que no és coincident amb el que trobem en el nostre territori, en la nostra societat.

A continuació presentem, en forma d'una taula, les especificacions sobre la modalitat de minibàsquet en 5x5. Vuit han estat els aspectes que hem comparat entre els diferents països, i que serveixen a mode de quadre resum, podríem dir. Tenim el temps de joc total, el nombre de temps morts disponibles per partit i entrenador, la norma d'alineació (de la qual ja hem fet un comentari), així com quatre prohibicions que apareixen sovint en alguns reglaments de minibàsquet. Una de les prohibicions es centra en un aspecte del joc ofensiu: l'ús dels bloqueigs o pantalles. Les altres tres prohibicions tenen a veure amb aspectes defensius: prohibició de la defensa zonal (a Catalunya recollida en la norma de la defensa il·legal), prohibició de la defensa pressionant, i per últim prohibició del 2 contra 1, o trap. A més a més, també es compararà a quins països és d'aplicació la norma de tancar acta, o tancar marcador.

Tots aquests aspectes ens donen la impressió que tenen una clara incidència sobre la qüestió de la protecció de l'infant en el minibàsquet. El que podem entendre d'aquesta comparativa és que a no tots els països es manega la mateixa idea de protecció i, per tant, hi ha peculiaritats que fan possible diferenciar uns reglaments d'uns altres. Com hem comentat, el cas de Finlàndia seria el més diferent de la resta de reglaments analitzats.

	EUA (Fieldhouse USA Basketball)	Espanya - Catalunya (FCBQ)	Itàlia (FIP)	Finlàndia (FBF)
Temps de joc	4 períodes (no s'especifica temps concret).	48 minuts (8x6').	32 minuts (4x8').	32 minuts (4x8').
Temps morts per entrenador i partit	4. 2 per cada meitat de partit, 1 per cada temps extra (pròrroga).	2 en tot el partit, 1 per cada temps extra.	4. 2 per cada meitat.	5. Com FIBA.
Norma d'alineació	Fins els 7 anys, com Itàlia. A partir dels 8, mínim un període	Mínim 3 períodes (18 min.). Màxim 5 (30 min.).	Al 50% si són 10 jugadors. Igualitari al màxim comptant amb	Cada jugador haurà d'estar en la banqueta almenys un període (8

¹³¹ No es tracta només de referir-nos als reglaments de la FCBQ (i per tant de minibàsquet i Passarel·la), sinó també d'altres institucions, com bé pugui ser el cas del Consell Esportiu del Bages i les seves especificitat pel reglament de futbol 7.

	sencer i jugar en les dues meitats (un període sencer i alguna estona més).		11 o 12.	min). No hi ha mínim de temps establert.
Prohibició de pressió defensiva tota la pista	Fins els 7 anys, no es permet pressionar. A partir dels 8 anys, només en la 2 ^a meitat del partit i amb l'obligació de deixar de fer-la amb una diferència favorable de 15 punts (+15 punts).	Hi ha prohibició. Únicament es permet si es fa defensa individual pressionant, no està permesa la defensa zonal pressionant (<i>zona-press</i>). Fins l'any 2006 es permetia que fos <i>zona-press</i> .	No s'especifica.	Es permet una vegada que els defensors han trepitjat el camp defensiu: aleshores poden anar a pressionar.
Prohibició de la defensa zonal	No.	Si.	Si.	Si.
Prohibició dels bloqueigs o pantalles en atac	No.	No. Es recomana que no es facin servir.	Si.	No.
Prohibició 2 contra 1 en defensa (<i>trap</i>)	No.	No.	Si.	Si.
Norma de “tancar acta” o “tancar marcador”	No.	Si.	No.	No.

Taula 6. Comparativa dels reglaments de minibàsquet en alguns dels seus aspectes (EUA, Espanya, Itàlia i Finlàndia.

Hem destacat abans alguns aspectes propis del minibàsquet finès, un tipus de minibàsquet que en relació a la normativa de joc resulta fruit d'una concepció i organització força diferent al que coneixem a Itàlia o bé a Espanya. Ara bé, ens sembla oportú destacar un aspecte que funciona a EUA, i que de seguida veurem que encaixa amb concepcions que cada cop són més habituals a Catalunya. Parlem concretament que en el reglament d'EUA que hem analitzat, els entrenadors es fan càrrec del mal comportament del públic o dels aficionats, carregant-li a ell o ella les faltes tècniques pels comportaments indecorosos, irrespectuosos de les aficions. Veiem com així es confon el comportament dels acompanyants amb els comportaments que, dins del joc, poden tenir els entrenadors o els jugadors. Aquesta circumstància ens recorda al que hem vist per aquestes latituds en el Juga Verd Play (González Arévalo i Alastrué Pozo, 2014).

Podem dir que, davant d'aquesta circumstància, dóna la sensació que s'evita que cadascú es faci responsable dels seus actes, tal com recomanaven Lacan i Cénac (1950). Enlloc d'això ens trobem en busca de responsabilitzar a tercers del comportament d'algú en particular, com passava amb certs rols com ara el malalt mental, el pobre, el nen petit. Al voltant d'aquesta qüestió paga la pena tenir en compte els treballs de Donzelot (2008), i també de Varela i Álvarez-Uría (1986).

Volem destacar, no obstant, com en la consulta de l'enllaç del reglament que vam prendre com a exemple de la reglamentació del minibàsquet a EUA ens va dur a fer una interessant descoberta. Si el document que vam fer servir originalment (Fieldhouse USA Basketball, 2013) ja no estava disponible, sí que vam trobar la darrera versió actualitzada del reglament (Fieldhouse USA Basketball, 2019). En aquest cas vam descobrir que si bé en les regles de joc de 2013 només s'havia de repartir el temps de joc al 50% fins els 7 anys, i d'aquesta edat en endavant només havien de jugar un període sencer, i alguna estona més del partit, en la versió de 2019 ens trobem que la reglamentació s'ajusta al que marca el FIP (2013). Això vol dir que en tot el minibàsquet que organitza Fieldhouse USA Basketball –que no és pròpiament la Federació però sí una important organització de l'esport infantil i juvenil– els nens i nenes que la juguen ho fan sota el precepte que han de jugar el 50% del temps de joc.

Mentre que veiem com el minibàsquet italià s'instal·la en l'*equal playing time* des de fa una pila d'anys, i notem com entre els anys 2013 i 2020 les regles de minibàsquet del Fieldhouse USA Basketball s'han ajustat al que ja havíem vist a Itàlia, ens queda parlar breument de la progressió catalana. A Catalunya ja hem fet notar que l'evolució del temps mínim/obligatori ha estat envers el repartiment de temps de joc de forma igualitària. Recordem que ara la proporció està en 62,5% de temps màxim que es pot disputar, amb un mínim del 37,5% del temps.

És per això que apuntem la tendència apareguda en la norma d'alineació a Itàlia, a EUA i a Catalunya. Pensem que a diferència d'aquestes tres referències, Finlàndia marca una fita, establint una diferència que no ens sembla gens ni mica conjuntural. A Finlàndia no només no pensem que faci falta establir un temps mínim per cada jugador, sinó que tampoc se'ls acut que “perdre per molts punts sigui un problema” (entrevista TW). Allò que primer a Itàlia, i després també a EUA i a Catalunya és vist en aquest darrers temps com un problema, els finesos sembla que ho incorporen com un element més de la vida. I no està de més recollir la saviesa de Cagigal: “La vida es un entrenamiento a resolver conflictos” (1966: 33).

Hi ha un extens fragment del Treball de Final de Màster que abans he referit, i sobre el qual he basat la major part dels comentaris d'aquest apartat, que considerem oportú citar-lo de manera íntegra, malgrat tenir una considerable extensió. Es tracta d'una reflexió d'ampli abast:

«Dentro de esas particularidades de cada país, sin embargo había una segunda pregunta a responder al inicio del trabajo: ¿podemos identificar la existencia dentro de una cultura propia de los minideportes, y no tan sólo del minibasket, en la que se promociona una cultura del subsidio en la forma de distintas fórmulas de la norma de alineación? Podemos decir que sí, que la norma de alineación como subsidio es una fórmula que ha cogido carrerilla y que sólo es cuestión de tiempo que aparezca más claramente en el debate. Ya está asentada en el discurso, ahora es cuestión de ver cómo podemos discutirla. Aunque hoy en Cataluña no hay un pedido a las instituciones deportivas para que revisen las normativas de juego, esto puede que ocurra en los próximos años. Quizá un primer paso sea hacer notar a las autoridades deportivas las consecuencias negativas de un tiempo mínimo de juego asegurado, leído como subsidio. Al hacerlo seguramente estaríamos activando una serie de redes muy potentes, como a las que se refiere Scott: “Como observaría Martin Luther King, Jr., «las revueltas son el lenguaje de aquellos a quien nadie escucha». Los disturbios a gran escala, los tumultos y la rebeldía espontánea han sido siempre el recurso más poderoso que han tenido los pobres. Este tipo de actividad no carece de estructura. Está estructurada por redes transitorias e informales de barrios, trabajo y familia, redes que se organizan a sí mismas y ajenas a las instituciones formales de la política. Es una estructura, no podemos negarlo, pero no el tipo de estructura dispuesta a integrarse en la política institucionalizada” (Scott, 2013: 48).» (Valenciano, 2014: 43)

Pensem que el testimoni de Tom Westerholm és lluminós. Aporta, al nostre entendre, una visió lliure dels prejudicis que fa temps que circulen dins dels reglaments de minibàsquet, així com també per les seves rodalies. Resulta tranquil·litzador, al nostre entendre, que encara hi hagi llocs en el món en els quals que els infants perdin per un considerable marge de punts no sigui un problema. I en la mesura que Finlàndia ha estat i és encara un referent en l'àmbit escolar, podem donar crèdit al que han estat fent en el minibàsquet no com una proposta feta a la lleugera, sinó com el fruit d'una determinada visió de l'educació en aquell país, una educació per cert admirada i respectada arreu.

12.5.8 Idiosincràsia del moviment del minibàsquet: perspectives pel futur proper

Ens agrada haver fet aquesta visita a Finlàndia per conèixer quina és la concepció del minibàsquet, i per tant també de la infància, que maneguen en aquell país. Aquesta constatació que hem fet de que hi ha altres manera d'entendre i de compondre el reglament del minibàsquet obre un horitzó de possibilitats per poder plantejar segons quins canvis. En aquest sentit, sembla del tot oportú citar aquestes paraules de Claudio Tamburrini: “*Ahora bien, ¿qué hacer si en una sociedad, o en una*

disciplina deportiva, se ha adoptado una norma que no me parece correcta, desde el punto de vista consecuencialista, porque –por ejemplo– no realiza los efectos positivos que se habían previsto, o directamente tiene efectos negativos sobre la práctica que pretende regir? Lo correcto en tal caso no es violar la norma en secreto, sino cuestionarla abiertamente con voluntad de transformarla” (a Rivero i Tamburrini, 2014: 61).

Pensem que aquesta tesi ha estat plantejada amb l'objectiu de servir d'instrument d'anàlisi d'una realitat concreta, el minibàsquet. No obstant la seva mirada a un àmbit concret de la realitat infantil, des de les primeres pàgines de la tesi hem volgut obrir la mirada envers aspectes que tenen a veure amb la cultura, la política, l'economia i també la pedagogia. Hem fet servir nombrosos exemples sobre el sistema escolar espanyol i català per contextualitzar les postures que apareixen recollides –de vegades només insinuades– en els reglament de minibàsquet i Passarel·la. També hem fet servir nombrosos exemples de l'àmbit econòmic i polític, amb una recurrent imatge dels impostos i els subsidis per parlar d'un dels pals de paller del minibàsquet: la norma d'alineació.

Fer aquest seguit de consideracions que no són estrictament tècniques ni 100% esportives no té altra explicació que la realitat del minibàsquet està condicionada per una determinada visió del món que podem destil·lar de diferents mesures polítiques i programes culturals. De manera anàloga a la idea que el bàsquet va servir a l'americanització d'Espanya (Vilanou i Turró, 2012), en aquest tram final de la tesi podem dir que tot el que ha estat succeint al voltant de l'evolució –darrerament desmantellament– dels Estats del Benestar forma part de la matèria prima amb la qual s'han confegit els reglaments de minibàsquet. Hem pogut veure com les dues ànimes del minibàsquet (la socialdemòcrata per una banda, la neoliberal per l'altra) serveixen com elements que recombinen el codi cultural propi del bàsquet, després del bidy, a continuació del mini.

Hem assajat una determinada aproximació al fet esportiu. Encara que no és freqüent fer aquesta distinció, hem volgut que fos una aproximació ètica a l'esport, i no una aproximació moral. L'ètica és per nosaltres diferent de la moral. Un aclariment podria ser el següent: “Una política del deporte que es sobre todo una ética. Porque a diferencia de la moral, que nos coloca en relación con principios y normas externas a nosotros, la ética se articula en la relación del sujeto consigo mismo” (Lara, 2014: 218-219). Per aproximar-nos èticament al minibàsquet hem hagut de pelar diverses capes de moralitats, de moralisme que embolcallem l'esport infantil i juvenil. Hem convingut anomenar aquestes capes –quina imatge més rudimentària per un treball acadèmic, però què útil i gràfica que ens resulta– com el concepte d'esport educatiu. Les mostres d'aquest esport educatiu han estat nombroses, i per dir-ne algunes, podem parlar del minibàsquet, del Juga Verd Play, del FutbolNet, del colpbol, fins i tot de certa gesticulació del corfbol.

Hem visitat diferents escenaris del que és l'esport infantil i juvenil. Aquesta etiqueta –esport infantil i juvenil– ha esdevingut la nostra denominació genèrica de les activitats pròpies de l'esport amb infants i joves, sense una bandera determinada. La imponent imatge que s'ha volgut donar del minibàsquet com a activitat plena de valors té llums, és clar, però també ombres. Fixar-se només en unes i deixar de costat les altres seria un exercici d'irresponsabilitat, així com també un mal exercici intel·lectual. Si en aquesta tesi hem carregat cap al costat de copsar i destacar les ombres del minibàsquet és, al cap del carrer, per l'abundosa mirada que apunta i afalaga les meravelles de l'esport educatiu, del qual el minibàsquet és el rei.

CAPÍTOL 3. Discussió i conclusions

“Cambiar las fórmulas no significa nada. Es necesario que cambiemos nosotros mismos, que cambie el método de nuestra acción.”

Antonio Gramsci (2011: 91)

“Així podem dir que l'educació esportiva justifica la Pedagogia de l'Esport, de la mateixa manera que l'educació –el fet de l'educació, el procés de l'educació, la realitat de l'educació– justifica la Pedagogia. La Pedagogia tracta de l'educació –és l'estudi, tractament de l'educació– i perquè hi ha educació, perquè es fa i es pot fer educació, hi ha i es pot fer Pedagogia. Així, també, perquè hi ha i es pot fer educació esportiva, hi ha, es pot fer i cal fer Pedagogia Esportiva o de l'Esport. Per conèixer aquella educació, per millorar-la, per perfeccionar-la. Es constitueix, per tant, justificadament, com un estudi o tractament de l'educació esportiva.”

Alexandre Sanvisens (1990: 35)

Hem vist molts exemples en les pàgines anteriors. Ara ha arribat el moment de desglossar els principals punts que hem tocat durant la tesi, i que ens han permès argumentar conclusions. Com que aquestes conclusions tenen una certa extensió, les presentarem de la manera més ordenada possible. L'estructura formal d'aquest capítol recorda al disseny que va plantejar Ludwig Wittgenstein en la seva cèlebre obra del *Tractatus logico-philosophicus*.

A continuació, les conclusions a les quals hem arribat apareixeran en negreta i aniran acompanyades d'un comentari que propiciï la reflexió, la discussió.

1 **El minibàsquet ha esdevingut el motlle a través del qual s'han confeccionat d'altres reglaments esportius per a infants i adolescents.** La semblança entre el minibàsquet i els altres miniesports resulta evident: des de la creació del biddy-basket l'any 1951 i l'adaptació del biddy per esdevenir minibàsquet l'any 1962 arran d'una proposta d'amants catalans del basquetbol, les comunitats d'entrenadors i dirigents dels altres esports han seguit el camí marcat segons la fórmula del biddy/mini.

1.1 **Les propostes alternatives al model propi del minibàsquet són només qüestió de matisos, tendint el sistema esportiu infantil cap a una certa homogeneïtzació reglamentària.** Aquesta homogeneïtzació genera no tan sols una semblança notòria al nivell reglamentari, sinó també en d'altres nivells com ara: (a) la metodologia d'entrenament, (b) la formació de tècnics esportius (entrenadors), i també (c) el perfil i la formació dels àrbitres en clau d'àrbitres-educadors.

1.2 **La tendència envers l'homogeneïtzació reglamentària limita la variabilitat respecte els patrons propis del model que instaura el minibàsquet.** Al nostre entendre, el tipus de modificacions i revisions que es fan dins les altres modalitats esportives diferents al bàsquet tenen el minibàsquet com a eix que els guia. Si en un moment inicial els reglaments de miniesports van prendre la mida a les mesures del minibàsquet per traslladar-les als seus respectius contextos, això ha continuat passant en les successives versions revisades dels reglaments, fet que ha limitat la variabilitat entre dels diferents reglaments dels miniesports. Ho hem pogut copsar amb els diferents reglaments del CEEB que hem citat.

1.3 **El minibàsquet és el cànon en l'esport infantil durant els darrers 50 anys, i**

trasllada el seu particular perfil propi. Hi ha un seguit de característiques que són pròpies del minibàsquet, i segons aquestes consideracions inicials de les conclusions de la tesi, transmeses a d'altres manifestacions esportives, especialment en la vessant reglamentària.

2 En la normativa del minibàsquet conviuen dues ànimes.

2.1 Per una banda, una ànima socialdemòcrata, segons la qual els infants són objecte de redistribució d'acord a una política de subsidis en forma de temps de joc assegurat, entre d'altres mesures. Cal tenir clar que en aquesta ànima socialdemòcrata del minibàsquet apareix una determinada forma d'organització, la qual es correspon amb els trets propis que apareixen en el sistema social, econòmic i polític. Aquest centre o pilar socialdemòcrata pivota al voltant de la norma d'alineació, per tant, del temps mínim (i màxim) de joc assegurat. En aquest sentit, des d'un punt de vista liberal clàssic els jugadors són objecte de confiscació per part de l'Estat (els pares, els adults, els autors del reglament), en la mesura que no poden disposar del temps de pista que podrien arribar a assolir fins el màxim de temps total de partit. Aquest punt de vista liberal clàssic el prenem com a contrapunt dels aspectes nuclears del minibàsquet.

2.2 Per una altra banda, en la normativa del minibàsquet també trobem una ànima neoliberal. En la mesura que tots els temps i processos en la lògica del minibàsquet són reduïts a garantir el temps mínim de joc, l'única “moneda” que es contempla en el reglament de minibàsquet és la moneda del temps de pista assegurat per a tothom. Això comporta que es deixa d'atendre a d'altres dimensions vitals, imprescindibles, com ara què es fa durant aquest temps de joc, o bé si aquest temps de joc és un temps d'aprenentatge fructífer o no. Enlloc de tenir aquests altres aspectes en compte, tant el reglament com el propi tarannà de la metodologia d'entrenament apunten a aconseguir el compliment del temps de joc mínim com a mesura que garanteix els drets del infants, sense més garanties.

2.3 Fruit d'aquesta combinació d'elements de diferent caire, es concreta un discurs basat en la salvaguarda dels drets dels infants en el qual també trobem l'obligació en una activitat lliure. Al mateix temps que es parla de “protecció” i de “promocionar la participació del nen/a”, apareix també l'ombra de l'obligació. Assegurar la defensa dels drets dels infants s'identifica fil per randa amb el compliment normatiu, exhaustiu de la norma d'alineació. Això implica que una activitat lliure, de lleure, escollida fora de l'àmbit de l'educació compulsiva o obligatòria, s'acaba establint amb un paràmetre de temps de pista obligat. Com que el minibàsquet gira al voltant de vetllar per salvaguardar aquest temps assegurat, ja hem dit que es dona la circumstància que no es para atenció a què es fa –a què es dedica– el temps de pista.

2.4 Aquest funcionament tipus del minibàsquet conté un component procedimentalista, tendent a posar els protocols i el seu compliment per davant d'altres qüestions. El minibàsquet té un deix procedimentalista que obvia considerablement la dimensió del contingut, sense atendre els aspectes vinculats amb què i com aprèn el jugador mentre juga.

3 Malgrat que es reconeixen trets d'aquestes dues ànimes, trobem que hi ha diferents formes com es trasllada l'idea moral-social imperant a l'esport.

3.1 Hi ha algunes propostes de reglament minibàsquet tendents al igualitarisme i, fins i tot, a l'igualitarisme màxim. Itàlia i EUA són territoris en els quals la normativa de joc tendeix cap al pol igualitarista. El cas d'Itàlia és completament igualitarista, amb un repartiment del temps de joc al 50% entre tots els jugadors inscrits (inclosos els temps extres, o pròrrogues). Ja hem vist com a EUA, es segueix cada cop més la idea del 50% del temps de joc per a cada jugador (Fieldhouse USA Basketball). Catalunya, encara que no arriba a aquest extrem d'igualitarisme, situa la distribució de temps en un marge proper al 50% per a cada jugador: 67,5% pels que juguen més, i 37,5% pels que juguen menys, segons el reglament vigent des de 2007 i que l'any 2020 encara és d'aplicació. Cap jugador/a pot esquivar aquesta

norma, a no ser que es lesioni durant el partit o bé cometi 5 faltes.

3.2 **Hi ha d'altres propostes del reglament de minibàsquet que no han estat tenyides d'igualitarisme, i han fet uns pocs ajustos respecte el reglament adult.** Enfront aquesta realitat màximament igualitarista (Itàlia, en alguns casos EUA) o bé tendent a l'igualitarisme (Catalunya), tenim casos com ara el de Finlàndia. Aquest país nòrdic ha esdevingut durant un llarg temps el gran referent educatiu per d'altres països, i un fet destacable és que desconeixen mesures com ara la norma de tancar el marcador. Recordem-ho: és el fet de deixar de comptar els punts a partir d'un determinat moment del partit, en relació a una determinada diferència de punts entre els dos equips. Allà no han imaginat, de fet, la necessitat de deixar de comptar els punts en els partits (Valenciano, 2014).

3.3 **La idea d'igualitarisme que es planteja en el minibàsquet té com a suport i força els sistemes impositius i legal, que tenen en el seu cor un element redistributiu.** L'igualitarisme en el minibàsquet encaixa perfectament amb els trets d'igualitarisme que es mostren en la següent reflexió: “Aunque aún estamos lejos de conseguirlo, para las naciones y los individuos es esencial que nadie ocupe de manera permanente la primera posición, que los dados siempre se relancen para continuar la partida (a ello contribuyen, entre otras cosas, el sistema impositivo y el legal)” (Bruckner, 2003: 54). Es cerca, per tant, que els últims de la competició no siguin sempre, cada cop, els últims de la competició. O en els esports d'equip: que els perdedors no perdin cadascun dels partits que juguen, que en guanyin algun, ni que sigui per incompareixença¹³².

3.4 **L'igualitarisme en les relacions socials es planteja aconseguir-lo a través de la manipulació de la idea de competició esportiva.** Quan es desvirtua, s'esquiva, o es manipula la competició en l'esport infantil i juvenil, aquesta activitat es realitza bàsicament per satisfer la màxima de limitar el protagonisme, el lluïment, l'èxit personal. No es tracta tant que algú en particular no pugui tenir èxit reiterat segons aquest sistema híbrid entre socialdemocràcia i neoliberalisme, sinó més aviat que es pugui repartir l'èxit i el reconeixement una mica entre tothom. Després d'aplicar la normativa, la conseqüència pot ser que es restringeixi el marge que algú pugui destacar per damunt de la resta. Per tant, en la promoció de la possibilitat que tothom pugui destacar en alguna ocasió, trobem que es retallen les opcions que una persona pugui ser reconeguda pel producte seu treball. Tant el temps de pista restringit (amb un màxim de temps disponible per cada jugador) com les diferents mesures que regulen el marcador (com ara la norma tancar el marcador, o l'acta) suposen, als nostres ulls, propostes en les quals la competició esportiva és desfigurada, i que tenen un estret lligam amb l'igualitarisme.

4 **El fet de fixar un nombre màxim de punts de diferència permessa ens parla, novament, de la importància del resultat mentre s'anomena que no és important. A més a més, també ens parla de l'aspecte de la humiliació, que està estretament lligat al fet de deixar de comptar els punts.** Si volem aclarir aquest assumpte, hem de plantejar-nos per què es vol mostrar el resultat durant una estona del partit si es considera que el resultat pot ser humiliant. Paga la pena demanar-nos, també, per què són 50 punts, i no 20, 25 o 30, els que marquen el llindar de la humiliació. Per tant, en l'establiment d'una determinada xifra màxima de diferència de punts s'estableix un determinat significat al resultat, i el nombre d'aquesta diferència indica una convenció sobre l'assumpte de la humiliació. Així, podem entreveure dues possibilitats per entendre la categoria “no humiliació” del minibàsquet:

4.1 **O bé la qüestió de la humiliació és un tot o res, una categoria binària.** Per tant, fins

¹³² Quan l'autor de la tesi actuava com a àrbitre federat, es dedicava els matins de dissabte a arbitrar partits de minibàsquet, i també alguns altres partits de categoria infantil i cadet. Però sobretot de minibàsquet. En una ocasió l'equip visitant va trigar en presentar-se més dels 15 minuts establerts en la normativa, el temps que l'equip local s'havia d'esperar per jugar el partit. En presentar-se els visitants més tard d'aquells 15 minuts, el partit se'ls va donar per perdut per incompareixença. Quan els nens i nenes –era un equip mixt– de l'equip local es van assabentar per l'entrenador que havien guanyat el partit, els infants es van dirigir cap a la graderia i van començar a celebrar fent salts i cridant, uns i altres, la victòria aconseguida. No es podria dictaminar amb certitud si els primers en “deixar-se anar” i celebrar la victòria van ser els pares i mares de l'equip, o bé els jugadors i jugadores.

els 50 punts no és humiliant pels perdedors, i a partir de 51 punts ja ho és. Per això es deixa de comptar en aquest punt concretament, i no abans ni tampoc després. Aquesta és una de les possibilitats de com es construeix aquesta categoria de la “no humiliació”, encara que no podem tenir la certesa de si és aquesta possibilitat la que preval. Al costat d'aquesta possibilitat en tenim aquesta altra:

- 4.2 **O bé la qüestió de la humiliació és una consideració de grau, de nivells.** Podria haver graus o nivells d'humiliació, i que aleshores no fos qüestió de tot o res. Però si aquest és el cas, desconeixem de l'existència de nivells dins del reglament. No hi ha mostres que hi hagi nivells o graus d'humiliació en el reglament 2001-2006. En el reglament vigent a partir de 2007 s'estableix que cada període de joc comenci 00-00, i per tant desapareix la consideració de la norma de tancar marcador en un primer moment (en el recompte final si que es pot tancar marcador). Ara bé, la humiliació tindrà diferents lectures en funció de si parlem del que suposa pels jugadors que van perdent, o bé pels que van guanyant.
- 4.3 **Els que perden poden sentir-se humiliats.** Davant de la possible sensació d'humiliació dels que perden per una considerable diferència de punts, apareix el no reconeixement del producte com avantatge enfront la possibilitat d'humiliació, de sentir-se humiliats. És a dir, se suposa que deixant de comptar els punts pot desaparèixer la sensació d'humiliació, encara que en deixar de comptar els punts es concreta, especialment i inequívoca, el no reconeixement del producte propi. Es considera que la diferència màxima en el marcador esdevé una diferència “no humiliativa”, o no humiliant, deixant de comptar els punts. Ara bé: el que és segur, més enllà de si deixar de comptar els punts implica que la situació viscuda pel jugador/a deixa de ser humiliant, és que deixar de comptar l'avantatge en el nombre de punts suposa no reconèixer el producte propi. Els jugadors perden el *feedback* sobre com han estat jugant aquell partit.
- 4.4 **La no humiliació pels guanyadors pot esdevenir tant un avantatge, com un no avantatge.** Es suposa que deixar de comptar els punts és una no humiliació pels jugadors que van perdent, encara que se'ls estigui vetant l'accés al seu propi producte –el joc– en forma de punts. S'entén, com ja hem vist, que pels que perden bàsicament tot són avantatges, encara que sembla que no es contempla el no reconeixement del producte, i aquest és un aspecte crucial a tenir en compte pel desenvolupament de la persona. Pel que fa als perden es pot justificar no comptar els punts, ja ho hem vist, d'acord a la idea s'estalvien la humiliació. Ara bé, què és el que s'estalvien els que guanyen quan es deixen de comptar els punts? A diferència dels que perden, en el cas dels que guanyen no apareix amb claredat cap avantatge de no guanyar de més punts de diferència. I coincideix que, com en el cas dels que van perdent, deixar de comptar suposa no reconèixer el seu producte. Ara bé, si haguéssim de pensar en algun avantatge possible pels que van guanyant, podria ser: no mofar-se, no burlar-se dels perdedors pel resultat obtingut. Aquest no mofar-se tindria a veure amb ser modestos, amb no vanagloriar-se. No obstant, aturar el marcador no implica necessàriament que els que vagin guanyant decideixin no mofar-se o no burlar-se dels perdedors, i per tant que adoptin una actitud més modesta (també podríem dir: continguda). De fet, hi ha rivals que poden mofar-se amb una diferència més curta de punts, sense arribar a aturar el marcador, mentre que d'altres poden no mofar-se quan s'arriba al punt de deixar de comptar els punts.
- 4.5 **Tant els que guanyen com els que perden coincideixen en que en el moment que es deixen de comptar els punts, no se'ls reconeix el producte.** Es tracta d'una qüestió que dóna la impressió que és passada per alt, doncs podem dir que tots els focus apunten a la categoria de “no humiliació”. Mentre es té molt present la qüestió de la “no humiliació” dels perdedors, o bé fins i tot la qüestió de la modèstia dels guanyadors com a contrapartida del “guany” de la “no humiliació” dels perdedors, no s'atén al fet que quan es deixen de comptar els punts no es reconeix el producte dels jugadors dels dos equips.
- 4.6 **La no humiliació ens porta a pensar en la idea del reconeixement del propi producte.** La no humiliació és un aspecte parcial dins, diguem-ne, del mecanisme que s'activa quan es deixen de comptar els punts. Certament hi ha una motivació dels que van redactar el

reglament envers aprovar disposicions que assegurin, en la mesura del possible, la no humiliació. No obstant, en el moment que s'instauen alguns d'aquestes mesures (especialment la norma de tancar el marcador), aquest tipus de mesures enllaça amb altres aspectes, com ara el no reconeixement del propi producte, que afecten l'experiència en el seu conjunt, en el seu global, pels jugadors. Per tant, un aspecte parcial o sectorial que seria vetllar per la no humiliació, podem dir que desemboca en un aspecte global, de moltes ramificacions i una enorme influència, com és aquest no reconeixement del propi producte.

4.7 **Més enllà de si perdre resulta una experiència humiliant o no pels perdedors, o bé ho és guanyar pels guanyadors, el que trobem és que no es pot garantir evitar la possibilitat d'humiliació.** Des d'aquest punt de coincidència en el no reconeixement del producte dels altres (bé siguin guanyadors, bé siguin perdedors), s'enceta un camí en el qual s'eviten altres coses a banda de la possibilitat d'humiliació, com ja hem vist. I tot plegat sense assegurar mantenir a ratlla la humiliació. La humiliació se'ns apareix, doncs, com l'element sobre el qual pivota un fet més determinant, de més abast: el no reconeixement del producte dels altres. Un principi que s'estableix en la construcció de la humiliació com a categoria del minibàsquet apunta a una supra-categoria: el no reconeixement dels productes dels altres. I en particular, aquests altres que són els fills/es.

4.8 **Partint de la no humiliació en el minibàsquet, podem entendre que dins d'aquest marc de raonament és desitjable no reconèixer el producte dels nostres fills... a partir d'un determinat punt.** Podem entendre aquesta circumstància que planteja el minibàsquet des de la perspectiva pedagògica de la criança familiar: un nen pot ser bo, però només fins a cert punt. És a dir, pot ser bo, però no massa bo. Millor que el fill pensi que el seu treball no serà reconegut, ja que si veu que se li reconeix, aleshores apreciarà la vertadera dimensió de la seva autoria, i podrà assolir nous nivells d'excel·lència, de virtuosisme. Si el fill es conforma amb no ser reconegut pel seu treball, possiblement no perseverarà gaire, i menys fins arribar a elaborar un treball excel·lent. Farà un treball mediocre, sense aconseguir dominar prou res en particular, i sempre serà depenent de l'adult. En resum: com que no gaudirà dels seus propis productes, ni es veurà a si mateix com autor, no arribarà al punt de veure's reconegut en els productes. Tot això el portarà a mantenir un el·ligam infantil, caracteritzat per la dependència envers els seus pares.

4.9 **L'excel·lència com a categoria de virtuosisme moral, o tècnic, ens indica un determinat camí o procés.** La no humiliació, que ja hem vist que apunta així mateix a no reconèixer el producte propi, desemboca finalment en una lliçó implícita que podríem plantejar de la següent manera: *que els nens entenguin que és millor que no treballin massa en una obra, en un producte.* En cas de treballar més del que s'espera que treballin, aleshores això podria comportar fer una feina excel·lent. Aquesta possibilitat és sistemàticament deixada de banda en fixar-se l'horitzó de la no humiliació, que va acompanyada –o potser seria millor dir precedida?– pel no reconeixement del producte.

5 **El minibàsquet reflecteix l'habitual situació d'escapçament apareguda en la relació dinàmica i dialèctica entre metodologia i producte, és a dir, entre procés i resultat.** El minibàsquet s'ajusta a la situació generalitzada que hem descrit: l'escapçament entre procés i resultat. En aquestes circumstàncies, centrar-se en la dimensió del procés per damunt de la del resultat obvia la qüestió del resultat o producte. Dóna la impressió que el minibàsquet ha continuat la tendència educativa en la qual es desacredita la competició i se l'oposa, de manera antagònica i enfrontada, a la formació (Valenciano, 2016b). En un entorn formatiu que es postula generalment com no competitiu, el procés té una rellevància majúscula en el discurs pedagògic, mentre que el resultat no representa un afer gaire important ni rellevant. En el minibàsquet, per tant, apareixen dues tendències antagòniques: una que marca que el resultat és important, i una altra tendència que marca que el resultat no és important. I també hem vist que es confonen els objectius d'aprenentatge individual amb els resultats globals, per exemple el resultat de partit, com quan il·lustràvem aquesta situació a partir de la posició expressada per Cruz *et al.* (2000). Podem

distingir almenys dos moments d'importància del resultat:

- 5.1 **El resultat del partit és important en la mesura que el marcador de joc registra les diferències (durant un determinat fragment de partit), i que el temps de joc individual ha d'estar vigilat (jugar a pista durant el partit és obligatori pels jugadors, no opcional).** El resultat és important, també, quan arribats a determinada diferència de punts s'estipula deixar de comptar els punts, apagar el marcador o bé posar-lo 00-00. Es proposen determinades mesures per limitar la importància del resultat, quan en darrer terme tots aquests canvis suposen que se li segueixi donant importància. Al cap i a la fi, és una mesura més que posa el resultat sota els focus. Per tant:
- 5.2 **El resultat aparentment no és important quan es deixen de comptar, quan es tanca el marcador. Encara que quan es decideix deixar de comptar, i sembla que el resultat deixa de ser important, si mirem amb atenció podem entendre que deixar de comptar punts indica que el resultat segueix sent important.** Quan s'atura el marcador, apareix clarament la confusió entre procés i producte. De fet, podem demanar-nos com és que es pren la mesura de la no humiliació com criteri per deixar de comptar els punts. Un cop s'ha pres aquesta mesura, enlloc de determinar que el resultat no té importància, el deixar de comptar els punts indica que el resultat segueix sent important: d'altra manera, no necessitaríem deixar de comptar. Alguna de les maneres d'indicar inequívocament que el resultat no importa en cap moment seria no portar de cap manera el resultat; o bé portar-lo i no deixar-lo de portar en determinat punt, sinó simplement anunciar que, malgrat es porta el resultat, "el resultat no importa". Però dur-lo i després deixar-lo de dur indica, en qualsevol cas i malgrat que es pugui negar la importància del resultat, que de fet importa (i molt). A més a més, tancar el marcador té un afegit: abans de la norma per deixar de comptar els punts, aquesta humiliació era una mesura subjectiva. A partir de la institucionalització d'aquesta norma per la no humiliació, les Federacions estan dient a partir de quin punt els infants i púbers han de sentir-te humiliats. Això suposa que una norma plantejada per evitar humiliacions innecessàries acabi indicant a partir de quin punt els infants haurien de sentir-se humiliats.
- 5.3 **Els drets dels infants pels quals generalment es vetlla no estan protegits en tot moment durant el partit.** Apareix aquí una discontinuïtat en el projecte de garantir els drets dels infants per part dels adults. En alguns moments la normativa planteja la defensa d'uns drets i en d'altres moments, deixa de defensar-los. Si es defensen certs drets mentre es porta el resultat en el marcador, no es defensen aquests drets en el punt que es deixen de comptar els punts. O bé també ho podríem formular a la inversa i com una pregunta a l'aire: els drets que no es protegeixen mentre es porta el marcador, aleshores sí que es protegeixen quan es deixa de comptar els punts? En qualsevol de les dues fórmules el que trobem és que la defensa dels drets dels infants no està garantida durant tot el temps de joc, ja que el canvi normatiu introdueix aquest element en l'equació.
- 5.4 **Un cop comprovada aquesta discontinuïtat en els drets, podem afegir que el resultat torna a importar en acabar el temps de joc oficial.** Quan al final del partit es sumen els marcadors parcials de cada període per resoldre la pregunta "qui ha guanyat el partit?", en aquell moment torna a plantejar-se el resultat com quelcom important. Ara bé, sabem que siguin quines siguin les mesures que es prenen en relació al resultat, el fet de canviar la norma durant el partit indica que el resultat és important i no deixa de ser-ho, com ja havíem anticipat a 5.2. Podem dir que sinó fos important el resultat es deixaria la norma sense modificar-la.
- 5.5 **Durant la celebració d'un partit de minibàsquet trobem moments en que se li dóna importància al resultat, i moments en els quals el resultat sembla que no és important.** L'afany de subratllar la rellevància del procés representa abandonar la relació dialèctica entre procés i resultat, o metodologia i producte. Hem de tenir clar que segons quin sigui el resultat que s'ha aconseguit, això indica que s'ha emprat determinada metodologia. Un millor resultat obtingut apunta a la tria i aplicació d'una metodologia més reeixida, més ajustada, més encertada. Quan es deixen de comptar els punts es vol indicar que el resultat no és rellevant. Però el fet de deixar de comptar els punts és, en si mateix, un senyal de que com

sí que importa el resultat.

5.6 **Aquesta circumstància de deixar de comptar els punts també apunta el descrèdit de la competició.** En actuar d'aquesta manera escapçada, es nega la importància del resultat o producte, i el lligam que persisteix entre procés i producte. Mostres clares d'aquest descrèdit de la competició (Valenciano, 2017b) són, al nostre entendre, tant la norma d'alineació com la de començar 00-00 cada període. Recordem que també el FutbolNet o el colpbol reuneixen alguns d'aquests aspectes.

5.7 **Podem dir que malgrat tots els canvis i modificacions respecte la norma de portar els punts o no portar-los, el resultat importa en la mesura que es modifiquen les condicions a partir de les quals es valora la seva rellevància.** Es diu que no importa i, com és habitual, es parla d'una major importància del procés formatiu, com si el procés formatiu no fos també un resultat de la feina duta a terme. Com si el procés fos només procés, i no tingués una dimensió pròpia de resultat, o de suma de resultats intermedis. No tenim clar si el resultat és important o no, ja que la importància que se li dona, ja ho hem vist, fluctua en funció dels diferents moments de partit. En qualsevol cas, volem insistir en la idea que a nivell d'aprenentatge individual, en el qual l'esportista aprèn la tècnica i un rol, necessita conèixer els resultats d'aquest aprenentatge. Sense *feedback* sobre el resultat, encara que sigui un *feedback* en forma de reconeixement dels errors, hom resta cec al procés d'aprenentatge.

5.8 **Podem afirmar que, malgrat manegar i desmanegar el resultat en el reglament de minibàsquet, aquest és en tot moment significatiu, i sense cap mena de dubte això evoca que hi ha un debat al voltant de què hem de fer amb el resultat del partit en els partits d'esport infantil i juvenil.** Pot ser que no es comptin els punts, i aleshores tenim activitats tipus trobades esportives o certàmens. I també tenim formats de lliga amb una classificació final, de partit i de campionat de Catalunya o d'Espanya. En qualsevol cas, la rellevància o importància del resultat esdevé un dels eixos centrals respecte la definició de qualsevol model d'esport. El comptar els punts i el resultat és un dels aspectes en disputa, i ho podem comprovar amb la norma de deixar de comptar els punts, així com d'altres mesures anàlogues.

6 **El canvi de normes segons les consideracions pròpies de “no humiliació” pot concretar-se per diferents vies.** Pot ser un canvi normatiu inclòs a la mateixa norma, com passa en el minibàsquet, o bé una mesura discrecional de cada àrbitre, com el cas que documenta Torres (2010).

6.1 **El marcador en el minibàsquet i la manera com es manega té un determinat contingut normatiu que, com ja hem vist, es modifica de manera prefixada arribats un determinat punt de l'encontre.** La normativa de joc amb la qual comença el partit es modifica a mesura que es juga, i les condicions amb les quals s'acaba el temps de joc són diferents a les que hi havia al començament. Això és un acord que recau dins del reglament, i que els participants ja coneixen abans de començar el partit. Un exemple seria el que planteja Berger quan parla de la modificació de la zona d'*strike* en beisbol (Torres, 2010).

6.2 **Altres canvis de regles poden tenir a veure, també, amb un canvi discrecional de l'àrbitre que no està recollit, prefixat en el reglament.** Aquesta possibilitat del canvi normatiu no recollit en les pròpies regles de joc és, certament, una de les altres possibilitats a contemplar en el canvi o modificació normativa. És el canvi sobre la marxa, improvisat o discrecional, ho podem dir de diferents maneres.

6.3 **En els dos tipus de canvis (el prefixat en el reglament, o bé el discrecional de l'àrbitre) tenen en comú que allò que era just en un determinat moment, ja no vetllem més per protegir-ho arribada segons quina situació o moment del partit.** S'apunta a la idea que allò que era just, en el moment següent ens ho saltem. Per tant, deixem de vetllar per allò que en algun moment havíem considerat valuós o just. Es compleix, tanmateix, la següent advertència: “El gran mèrito de la injustícia consisteix en parecer justo sin serlo” (Platón, 1986: 72). Per tant, es falta, es traïx la idea que el que es fa és just. En el moment que s'abandona un credo inicial, podem dir que deixem de protegir allò que havíem anomenat com just.

6.4 **Enfront aquesta doble via plantejada sobre la construcció de la categoria “no humiliació”, la norma de tancar marcador deixa totalment de costat els orígens filosòfics d'algunes mesures genuïnes de no humiliació en l'esport infantil, com ara la *mercy rule*.** En algunes competicions esportives infantils dels EUA i Canadà s'aplica el *mercy rule*, que consisteix en que l'entrenador pot demanar que es deixi de jugar el partit: “quan un equip està guanyant de quaranta (40) punts en qualssevol moment de partit, l'entrenador de l'equip perdedor té l'opció de finalitzar el partit o continuar-lo”¹³³ (EYBA, 2013). Aquesta mesura és anàloga a la que pot prendre l'entrenador de boxa quan contempla que el boxador no pot guanyar i/o corre perill d'una lesió greu. En el moment en el que s'elimina l'horitzó del minibàsquet la *mercy rule*, si aquells que van perdent volen abandonar, no tindran més remei que seguir jugant i, probablement, es sentiran més humiliats encara. Sense contemplar l'aplicació de la *mercy rule*, jugar és aleshores una obligació. Podem imaginar-nos que un boxador fet un nyap hagi de continuar obligatòriament el combat?

7 **El tractament que es fa de la variable resultat en el minibàsquet esdevé paradoxal.** Que el marcador es porti en determinades circumstàncies, i que en d'altres es deixi de costat, planteja una dimensió paradoxal.

7.1 **Si es diu que el resultat no és important, resulta paradoxal que es detingui l'indicador del resultat.** Podem dir que algunes de les mesures relacionades amb el marcador funcionen com cadenes en el joc de l'equip que va al capdavant. Tenim com altres exemples notoris d'aquestes cadenes: la defensa a partir de mitja pista quan la diferència supera els 25 punts en algunes lligues infantils als EUA, o bé la prohibició d'anar a buscar el rebot ofensiu. Si no és important el resultat, podríem optar per no dur el marcador (d'acord a la fórmula de trobada esportiva), o bé no fixar-nos en el resultat final, encara que hi hagi una diferència important. Ara bé, la fórmula vigent apunta que el resultat importa, i també no importa.

7.2 **La humiliació, a més a més, trobem que només està fixada, lligada a la dimensió del resultat del partit.** No es contemplen altres maneres d'humiliació que siguin diferents a la humiliació davant una diferència àmplia, considerable en el marcador. Els escenaris de sentir humiliació són molt diferents, i depèn de la persona es podrà sentir humiliada o bé no sentir-se, d'humiliada. Per exemple, jugar obligatòriament podria ser un d'aquest escenaris (veure supra 9.3). D'on surt, aleshores, que el resultat és únicament allò que fa sentir-se humiliat al jugador? Així s'està negant tot un repertori personal de cada nen de la percepció personal de la humiliació.

7.3 **Pel fet de no permetre als jugadors que van perdent abandonar el partit, es fixa una lògica en la qual la humiliació es manté.** Aquest és un dels aspectes més paradoxals que hem trobat en la nostra anàlisi: mentre que la *mercy rule* possibilita alliberar d'una situació humiliant als jugadors d'un equip clarament inferior al rival, seguir jugant implica seguir estant dins de la situació humiliant. La *mercy rule* té en compte aquelles situacions en les que pot resultar oportú deixar el partit en un determinat punt, un cop ha quedat en evidència que la diferència en el joc és tan gran que pot resultar una situació incòmode per l'equip per sota en el marcador. L'entrenadora A.C., que en el material que vam consultar sobre el torneig al Collell va manifestar-se en favor de seguir jugant el partit deixant de comptar els punts (FCBQ, 1997), oblida –o directament ignora– la dimensió alliberadora que té, o pot tenir, el *mercy rule*. I la FCBQ, al seguir fil per randa la proposta d'aquesta entrenadora, consagra un espai clar en el qual els jugadors que van perdent poden sentir-se humiliats i no poder aturar la humiliació.

7.4 **Tanmateix, pel fet de “congelar” el marcador, se'ls està dient als jugadors de l'equip que van perdent: “ja no podeu guanyar”.** Es tracta d'una mesura clarament d'estigmatització, anàloga a la condició d'aquell que rep un subsidi durant molt de temps, o del rol del malalt mental a una institució psiquiàtrica. Podem dir que es fa un projecte per aquella persona, un projecte segons el qual s'arriba a un punt que no pot ser cap altra cosa que:

¹³³ No disposem del text original en anglès, només la traducció al català.

perdedor-beneficiari-de-subsidi.

7.5 **Aquesta modalitat de deixar de comptar els punts implica negar la possibilitat d'una actuació heroica que associem a l'expressió de “donar la volta al marcador”.** Als EUA contempen una expressió específica per referir-se a aquestes actuacions èpiques en el que tot semblava ja perdut: li diuen *comeback*. La idea amb la qual es correspon és la de ressorgir, renéixer o tornar. Què li passaria al personatge de Leonardo di Caprio a *El renacido* (EUA, 2015, dir: Alejandro González Iñárritu) si en el dolorós procés de recuperació física li haguessin dit que, per molt que posés de la seva banda per refer-se de les ferides, acabaria igualment morint? Als nens que juguen a minibàsquet se'ls està convidant a defallir o, fins i tot, se'ls està dient que ja han defallit, que ja no hi ha marxa enrere. Se l'està conduint cap a un indret en que resulta casa cop més estrany, més remotament possible “prendre decisions per modificar el que calgui” (Prats, 2007: 20).

7.6 **La norma de tancar marcador (i seguir jugant) té menys en compte la humiliació dels que van perdent que no la solució plantejada per la *mercy rule*.** Per tant, decantar-se per la norma de tancar el marcador enlloc de triar fer una adaptació o una lectura de la *mercy rule* suposa donar continuïtat a la incomoditat, fins i tot humiliació, que està patint un dels equips en el partit. En un entorn en el qual es destaquen els drets dels infants, la norma de tancar el marcador pot no garantir suficientment la defensa d'aquests drets.

8 **L'esport és competitivitat, i en la seva fórmula i en els seus aspectes nuclears el minibàsquet renega de la dimensió competitiva de l'esport.** La competitivitat és la fórmula de l'esport i aquest és el llegat d'una activitat que té com a tret d'identitat, precisament, aquesta dimensió de competició. Quan es plantegen mesures per fer minvar la competitivitat, el que tenim davant ja no és pròpiament esport. És un esport minvat, minoritzat, o fins i tot podríem dir com en altres dimensions socials, miniaturitzat (Scott, 2013). És clar que poden haver competicions infantils i juvenils, però també es podria triar que no hi hagués competició (Orlick, 2011). Tenim el cas, per exemple, del moment a partir del qual es deixa de celebrar el mundial de minibàsquet, després d'uns primers anys en els quals Jay Archer els va promoure. Pots mirar de limitar la competició o competitivitat, és clar, deixant de celebrar campionats internacionals de minibàsquet amb representació de combinats o seleccions nacionals.

8.1 **El model de competició, o el lloc de la competició en el sistema esportiu infantil, ens ha de dur a pensar la competició com el resultat de l'aprenentatge (familiar).** El context d'aprenentatge (familiar) és el teló de fons en el qual podem veure com es desenvolupa l'aprenentatge de les tècniques del joc. Aquest context familiar ha vingut plantejant una sèrie de condicions pel major o menor èmfasi de la competició. L'orientació que dona la família bascula entre dos extrems, o dos pols: el pol de “medalles per a tothom”, per una banda; i el pol del mèrit només pels victoriosos, per una altra banda. La posició del virtuosisme podria estar prop d'aquesta reflexió: “es que considero justo que los que son en verdad competentes y obran en consecuencia alcancen el prestigio que les corresponde” (Platón, 1993: 68).

8.2 **El minibàsquet mostra un cert grau de rebuig a la competició, i per tant nega part de la seva forma d'esport.** El minibàsquet és una manifestació esportiva que renega del seu ADN esportiu, que defuig la dimensió competitiva, com a mínim ho fa a estones. Si bé podem veure en els jocs cooperatius de Terry Orlick una tendència clarament anti-competitiva, no podem obviar que dins del mateix reialme aparentment “esportiu” del minibàsquet apareix una tendència, potser no tant evident, de fugida o evitació respecte la competició. Hi ha rastres, un cert “juga-cooperativisme” en el minibàsquet. Aquesta és la tendència que hem vist apuntada en el fet de comptar els punts i deixar-los de comptar, així com el constructe de “no humiliació”. Ara bé, aquesta dimensió està construïda sobre d'altres capes no necessàriament anti-competitives. Si bé podem dir que el biddy-basket estava connectat a la dimensió competitiva de l'esport, en el cas del minibàsquet hi ha una operació sistemàtica per reduir la dosi competitiva, segons el que comenta Vicente Zanon (a Espin, 1981).

8.3 **El minibàsquet planteja un doble vincle del jugador amb la tasca de joc: bé ha de**

competir, bé ha de desistir de competir. La competició en el minibàsquet és en ocasions abraçada, en ocasions refusada. Això planteja un tipus de vincle o relació paradoxal, un tipus de vincle que recorda al doble vincle en el camp de la salut mental (Bateson, Jackson, Haley i Weakland, 1998). Això suposa al jugador una paradoxa constant, permanent, ja que se li demanen coses contradictòries segons el moment de partit, segons el que indica el marcador. En determinats moments la missió a la qual s'ha de consagrar és fer punts, per així poder guanyar el partit. En d'altres moments, la missió ja no és fer punts doncs es deixen de comptar les cistelles. El que indica que el marcador queda “congelat” és que *fer punts ja no surt a compte*.

9 El minibàsquet convida els infants a l'abandonament de la lluita, i per tant els convida a prendre un rol depressiu. Hi ha una pèrdua ben clara de l'esperança, de la perseverança en la lluita, justament o pels volts del moment en que se li arrabassa als jugadors que van per darrera en el marcador la possibilitat d'emprendre la remuntada en el partit. Si bé en d'altres èpoques el coratge i la determinació eren elements que es figurava que eren importants en la construcció de la persona, per un jugador de minibàsquet no és necessari conrear la virtut de la perseverança, la lluita, la superació de les dificultats i dels entrebancs.

9.1 Els adults poden convidar, amb les seves propostes de jocs i en general pel seu estil vincular, a abandonar la lluita. Una possibilitat davant l'adversitat és donar-ho tot per perdut abans de jugar. O en uns altres termes: “Los que no son realmente filósofos, sino que están superficialmente barnizados de opiniones, igual que los que tienen cuerpos tostados por el sol, al ver cuánto hay que aprender, qué inmenso es el esfuerzo y qué obligado para la empresa es este desmesurado régimen de vida, consideran que es duro e inviable para ellos y son incapaces de poner manos a la obra, si bien algunos se persuaden de que han oído en conjunto suficiente y ya no necesitan más complicaciones” (Platón, 1993: 117). Per tant, desistir és una possibilitat més a l'abast quan no es subratlla la laboriositat necessària per assolir l'excel·lència, quan s'anima als nens a desanimar-se.

9.2 Sembla que la norma de tancar marcador situa aquests marges d'abandonament de la lluita, i no uns altres, en el radi proper –d'acció i de pensament– dels jugadors. Quan s'atura el marcador, el resultat deixa de comptar però a ningú se li escapa –tampoc als infants– que la diferència en el marcador ha estat important, fins i tot imponent, i que a partir d'aquell moment la diferència establerta, fixada, ja no la poden modificar. Segons el marcador oficial no perdran de més punts que la diferència màxima, és clar, però tampoc podran arribar a perdre de menys punts i endur-se, segurament, una millor sensació malgrat la derrota.

9.3 Amb l'aplicació de la norma de tancar el marcador es desactiva temporalment el marge de millora que sempre existeix (i que persisteix com possibilitat malgrat deixar de comptar els punts). L'horitzó de poder reduir la diferència de 50 a 20 punts (o bé a una altra diferència inferior als 50 punts) durant el partit s'esvaeix. Rebaixar la diferència queda com una possibilitat esborrada de l'horitzó de tot allò possible, a l'abast. Podem dir que, d'aquesta manera, *el món es fa més petit*. Seguint la manera com s'identifica erròniament el concepte de jugar amb el concepte de participar en el reglament de minibàsquet (Valenciano, 2019), i d'aquesta manera no es poden concebre altres maneres de participar que siguin diferents a jugar a la pista, en relació al marcador i respecte el fet de deixar de dur-lo, succeeix un fenomen anàleg.

9.4 Aleshores es fixa gairebé una única i inevitable posició pels perdedors per un marge de 50 punts: la resignació i la renúncia de qualsevol aventura, qualsevol expedició per eixugar la diferència. El resultat després de tancar el marcador és final, sumaríssim: no hi ha opció d'aixecar el cap i plantar cara a l'adversitat, se'ls desanima en qualsevol remuntada. *Salvar als infants de perdre de més punts és, en aquest cas, condemnar-los a desistir en la lluita*. I això pot dur a deprimir-se (no en un sentit clínic del terme, sinó simplement d'estat d'ànim), a deixar de costat l'esperança. Això no passaria amb la *mercy rule*, amb el gest pugilístic de llençar la tovallola, doncs si la derrota és tant i tant dolorosa, l'entrenador pot

decidir abandonar la partida. Una imatge anàloga és quan en una partida d'escacs un dels jugadors tomba el seu rei, i es dona per vençut. En canvi, el jugador de minibàsquet no pot abandonar el camp, com tampoc l'esquizofrènic pot abandonar la situació paradoxal plantejada a l'àmbit familiar que el porta a emmalaltir (Bateson *et al.*, 1998). Ni tampoc, en aquest cas, l'entrenador pot cuidar els seus jugadors estalviant-los una situació que els pot arribar a fer sentir incòmodes, fins i tot humiliats.

10 La norma d'alineació estipula l'obligació de jugar pels jugadors, i per tant també l'obligació que els entrenadors facin jugar els jugadors. Si bé la dimensió lúdica del joc i de l'esport està associada a una elecció de voler jugar per part dels participants, en el cas del minibàsquet els jugadors estan obligats a jugar, i els entrenadors a fer-los jugar. Per tant, què ha de fer aquest jugador de minibàsquet per no jugar?

10.1 El jugador està atrapat, no pot participar de l'experiència de formar part de l'equip sense haver de jugar obligatòriament cada partit. Com ja hem vist, l'experiència de la humiliació es vincula gairebé exclusivament amb el fet de perdre d'una determinada diferència de punts. En canvi, no es contempla que un jugador pugui sentir-se incòmode, o fins i tot humiliat, pel fet de jugar obligatòriament certa porció de temps de joc del partit, quan potser no es veu a ell/a mateix/a en condicions de jugar. I si, amb independència del resultat del partit, algun jugador que és obligat a jugar es sent malament per que té la sensació de ser humiliat quan el col·loquen a pista sense sentir-se preparat? El jugador no pot escapar d'aquesta situació, la qual cosa indica molt de sadisme. El reglament planteja un escenari farcit de sadisme en el qual els jugadors no poden jugar d'acord a que tinguin desig de jugar: jugaran per que estan obligats a jugar, no per que els agradi jugar i vulguin fer-ho.

10.2 L'entrenador de minibàsquet té l'obligació de fer jugar a jugadors un temps de partit que potser no volen jugar, i de fer-los persistir (no permetre'ls abandonar) un partit totalment decidit, malgrat la derrota considerable. L'entrenador de minibàsquet ha de fer complir l'obligació del temps de joc mínim. Ha de fer complir, per tant, el tarannà sàdic que contenen algunes de les normes del minibàsquet. El jugar del nen, que hauria de plantejar-se com un dret i no com una obligació, i per tant s'hauria de plantejar com una elecció del propi nen a partir del seu desig, esdevé d'acord al reglament de minibàsquet una obligació que ha de fer complir l'entrenador. Aleshores l'entrenador és el garant del compliment d'aquesta obligació, que per tant deixa de ser un dret per l'infant. Una altra manera d'expressar-ho seria: *l'entrenador de minibàsquet ha d'assegurar-se que els jugadors juguin el temps de joc mínim obligatori.*

10.3 La denominació usual que hem emprat de “temps de joc assegurat” amaga el caràcter obligatori de jugar en tots els partits. El que hem anomenat durant la tesi “temps de joc assegurat”, que al nostre entendre és una expressió usual en el llenguatge proper al minibàsquet, pot denominar-se, prenent un punt de vista diferent i donant-li una dimensió que es correspon més detalladament amb aquestes conclusions, com “temps de pista obligatori”, o bé com “temps de pista que és obligat jugar”. Podem dir que hem anat incorporant en la descripció de “temps mínim assegurat” aquest afegitó de “temps de pista assegurat/obligatori”. És quelcom que hem anat descobrint a mesura que avançàvem en el treball de la tesi. A més a més, si parem atenció al lèxic propi de l'esport infantil als EUA, el que trobem és que s'utilitza l'expressió *mandatory playing time*. Una traducció possible del tarannà inequívoc seria: *temps de pista d'obligat compliment, de compareixença forçosa*. Prenent nota d'aquesta denominació anglosaxona podem posar-nos cara a cara amb el fenomen de l'obligació dels jugadors de jugar (i de fer jugar els jugadors, en el cas particular dels entrenadors) en els partits. Aquesta seria una denominació més encertada, i ajustada a la realitat, que la de “temps de joc assegurat”.

10.4 El temps de joc obligatori, que es serveix de l'obligació dels entrenadors de fer jugar als jugadors, apunta a la manca de llibertat dels entrenadors. Com ja hem vist, els jugadors jugaran d'acord a l'obligació que tenen els entrenadors d'alinejar-los un mínim de

temps en cada partit. L'obligatorietat de jugar durant els partits imposada pel reglament condueix l'entrenador cap a un espai de manca de llibertat: els entrenadors deixen d'actuar segons el seu lliure albir, segons el seu propi criteri professional. Lluny de referir-nos a una concepció idealista o idolàtrica de la llibertat, prenem aquí una perspectiva pragmàtica del que suposa ser lliures: “La libertad es la maquinaria que hace los diversos modos de conducta más o menos posibles, no es un ídolo al que uno apela en una invocación solemne a la felicidad” (Nyberg, 1981: 132). Aquesta manca de llibertat en el marge d'elecció apunta a un lloc minoritzat de l'entrenador en el reglament de minibàsquet, un lloc que els entrenadors comparteixen amb els jugadors.

11 Els entrenadors en el minibàsquet ocupen un lloc minoritzat respecte els entrenadors que operen amb altres reglaments del basquetbol, com ara el reglament “mare”, el reglament FIBA.

11.1 Els entrenadors de minibàsquet tenen unes atribucions i drets reduïts respecte la direcció d'equip. La reducció de temps morts que els entrenadors poden sol·licitar (que són 5 en el reglament FIBA, i 2 en el reglament de minibàsquet), així com circumscriure les substitucions al vuitè període de joc i prou, assenyala que en el reglament de minibàsquet els entrenadors no són habilitats per fer totes les funcions pròpies de l'entrenador de bàsquet. Per tant, se'ls col·loca en un lloc minoritzat, de gairebé-adult. Abunden, doncs, les mesures en les quals es limita la seva capacitat de dirigir l'equip, i de poder canviar d'estratègia durant el partit. A més a més que li queden vetades pràcticament del tot les substitucions, només disposa de dos temps morts durant tot el partit. Així mateix, des del propi reglament de minibàsquet (i també el Passarel·la) s'encoratja a l'entrenador a no donar instruccions tècniques entre període i període, i que es limiti en aquells moments del partit a esmentar els jugadors que surten al següent període i prou.

11.2 La minorització de l'entrenador de minibàsquet s'amplifica, fins a cert punt, amb la confusió de les funcions educatives de l'àrbitre amb les funcions pròpies de l'entrenador. Hem abundat en la tesi sobre la idea que el model d'àrbitre-educador, sigui en qualsevol de les seves fórmules conegudes o en d'altres que puguin arribar en el futur. Al nostre entendre, aquestes fórmules plantegen una problemàtica important de confusió, de solapament de funcions de l'àrbitre amb l'entrenador. En la mesura que se li atorguen funcions a la nova figura de l'àrbitre-educador que poden entrar en conflicte amb les funcions pròpies de l'entrenador, apareix una clara dimensió de conflicte de rol. Quan s'anima als àrbitres a explicar als jugadors en què han errat o com poden corregir l'errada tècnica que els porta a incomplir el reglament, aquests trepitgen el terreny propi de l'entrenador i el seu temps d'entrenament amb els jugadors. Al fil de la idea que el vestidor d'un equip és un espai sagrat –simbòlic, amical i íntim– en el qual els directius del club no han de posar-hi els peus, l'espai propi de l'entrenament i dels processos d'ensenyament-aprenentatge de l'esport hauríem de circumscriure'l, segons el nostre punt de vista, a la tasca de l'entrenador.

11.3 Seguir la idea “l'educació de l'infant és cosa de tota la tribu”, que conforma un dels usos hegemònics dins de la pedagogia contemporània i els seus voltants, en el minibàsquet resulta un parany en forma de conflicte de rol. Com ja hem esmentat, el conflicte de rol ronda. Aquesta redundància en la comunicació sobre la formació tècnica del jugador no pot entendre's com un avantatge, seguint la idea que com més persones formant al jugador té com resultat inequívoc una millor formació del jugador. Quan els que formen els jugadors d'un equip es trepitgen les seves corresponents àrees d'influència, el resultat no pot ser gens favorable, ja que hi ha una competència per ser referents en una mateixa àrea, i apareix de manera clara el conflicte de rol. Aquesta duplicitat de rol pot veure's encara més carregada de problemes si els pares del jugador/a actuen en aquest pla del nivell tècnic, o bé els dirigents de l'entitat on els nens i nenes practiquen.

11.4 L'entrenador de minibàsquet, actuant d'acord a l'“esperit del mini” de dins i de fora del reglament, pot arribar a emfatitzar de diferents maneres l'oblit del marcador.

L'entrenador pot esdevenir un artífex més de suggerir oblidar el marcador. D'acord a les diferents mencions de no tenir en compte el resultat que apareixen en el reglament, en la feina de dirigir l'equip l'entrenador pot subratllar el fet que els jugadors no han d'estar al corrent del resultat. Perden consciència del que passa i, per tant, també la llibertat. Pot donar-se el cas que l'entrenador renyí aquell jugador que decideix acostar-se a la taula d'anotadors per demanar pel resultat, quan aquest no està en un lloc visible (marcador manual o electrònic). Tanmateix, també pot transmetre als jugadors la idea que han de jugar sense importar-los el resultat, sense atendre si van guanyant o perdent, sense passió per la victòria, gairebé amb pilot automàtic. Això representa fer perdre de vista als infants la seva capacitat d'esdevenir autors, productors del seu joc. Implica col·locar-los en una posició permanent de no reconèixer el seu propi producte, de viure d'esquena al perfeccionament de la tècnica i de les seves habilitats en el joc.

12 En relació al conflicte de rol entre l'entrenador i l'àrbitre-educador, podem apuntar sobre la figura de l'àrbitre de minibàsquet que dóna la impressió que la posada en escena d'aquesta figura influeix negativament l'aprenentatge tècnic pel seu abandonament de funcions. L'àrbitre-educador és l'encarregat de certificar que el partit es juga segons el codi d'esportivitat i valors considerats “positius” (mentre es deixen de costat els valors considerats “negatius”), més que no de sancionar les infraccions comeses. L'àrbitre-educador esdevé més interessat en l'“educació a través de l'esport” que no en l'“educació en l'esport” (Crum, 2005), caient de quatre grapes en un punt de vista idealista o il·lús: “Es iluso asumir que el deporte como actividad produce siempre y de forma automática, efectos positivos deseables” (Crum, 2005: 181). Aquest és potser el parany més gran que ens planteja les concepcions i les pràctiques de l'esport educatiu, del qual el minibàsquet és una mostra paradigmàtica, encara que no necessàriament la més farcida de tics propis de l'esport educatiu tal com l'hem caracteritzat.

12.1 En paral·lel a un interès augmentat de tenir cura dels aspectes pedagògics –molt sovint relacionats amb el discurs propi de l'educació en valors– que recauen en mans de l'àrbitre-educador, els àrbitres han abandonat un gruix important de les seves atribucions tradicionals com a jutges esportius. Podem dir que en moltes ocasions es deixen d'assenyalar passos o dobles (“són petits”, “estan aprenent” són frases que serveixen com oportuna justificació), així com també faltes personals (“l'han fet sense voler”, “no controlen bé el seu cos”). Tanmateix, encara es segueixen xiulant algunes passes, algunes dobles i algunes faltes personals. Resulta molt menys freqüent que s'assenyalin altres infraccions recollides en el reglament, i que són gairebé inimaginables en el minibàsquet: els tres segons a la zona, la falta antiesportiva, la falta tècnica. En aquest sentit, podem fer el paral·lelisme amb el que passa amb la criança en la societat: els àrbitres-educadors són adults que deixen de fer d'adults (Narodowski, 2016).

12.2 Entenem, seguint aquest raonament, que els àrbitres fan un abandonament de funcions en el moment en el que hi ha parts considerables del reglament que deixen d'aplicar. Aquesta llicència té un caràcter generalitzat, i per tant suposa que els infants no enfronten prou sovint les situacions en les quals se'ls indica que estan fent passos, dobles o potser cometent una falta antiesportiva. Així, no poden aprendre què és permès i què no és permès, i regna la confusió. Se'ls nega el coneixement dels resultats del seu aprenentatge, el feedback –en aquest cas concret de l'àrbitre que no arbitra, que no sanciona– dels seus errors tècnics. Els infants juguen sense seguir adequadament les normes, i no se'ls fa notar aquest fet que eles ajudaria a seguir aprenent.

12.3 El reglament de minibàsquet, com a tal, no es presenta de manera completa, exhaustiva en l'àmbit federat català. Aquest és un fet summament destacable, i al nostre entendre molt rellevant: el reglament de minibàsquet recull els aspectes bàsics del joc, així com també al·ludeix als aspectes que diferencien el minibàsquet de l'esport adult. Aquest esport adult és el que coneixem com reglament o regles FIBA. No obstant, en el reglament del minibàsquet pròpiament no apareix tot l'articulat que és vigent en la pràctica del minibàsquet, sinó que molts aspectes no queden reflectits en el text oficial. Enlloc d'això

apareix la consideració final respecte que tots els aspectes que no estan recollits en el reglament de minibàsquet, s'aplicaran d'acord a les regles FIBA. Això comporta que la visió que es dona del minibàsquet sigui esbiaixada, doncs no es configura un reglament de manera exhaustiva, sistemàtica i panoràmica. Simplement es compta amb la bona voluntat dels àrbitres que xiulen partits de minibàsquet, que acostumen a ser àrbitres novells, de veure què queda recollit en un reglament, i què queda recollit en l'altre. Si enlloc d'aquesta pràctica instituïda es redactés un reglament de minibàsquet amb tota riquesa de detalls, sense referir-se a accedir a un altre document per completar-lo, aleshores la tasca arbitral esdevindria més clara i es podria articular millor, sense zones d'ombra, d'acord a una norma més clarament definida i recollida en un mateix document.

12.4 Tant l'àrbitre-educador en els partits, com l'entrenador en el temps de l'entrenament i també dels partits, enfronten la vaguetat de la norma de joc, i per tant èticament estan davant d'un escenari que hauran de mirar d'aclarir. Aquesta atribució de sancionar les infraccions en el joc només la pot complir l'àrbitre, o en els entrenaments l'entrenador fent d'àrbitre. Si els àrbitres (i els entrenadors) no tenen al seu abast una norma prou clara i no compleixen prou bé amb aquesta tasca, estan dirigint uns i altres l'activitat cap a un empobriment tècnic progressiu del joc. Aquest empobriment només es pot revertir a partir del punt que els actors adults dins del sistema esportiu infantil recuperin la consciència que cal aplicar el reglament fil per randa, sense saltar-se cap dels seus aspectes.

13 Fruit de les característiques de la intervenció tant dels entrenadors com dels àrbitres, i la dinàmica general de joc fixada d'acord a les especificacions tècniques del reglament, en el minibàsquet prima una idea patològica de protecció. Aquesta idea de protecció ja és entesa en la nostra societat, i no apareix com a novetat en el reglament del minibàsquet. Aquesta idea és entesa com un deixar de costat la sanció sistemàtica de les normes de joc (o els límits si ho mirem en clau pedagògica), així com plantejar un sistema de joc (o bé un sistema familiar) que defuig la competitivitat.

13.1 La protecció que planteja el minibàsquet és una protecció que no protegeix l'infant, sinó que l'exposa a un reguitzell de situacions en les quals s'exposa a ser humiliat, a no ser sancionat de la manera corresponent quan incompleix les normes (ni rebre un feedback dels seus errors), a jugar una bona part del partit malgrat no tingui desig de jugar. El jugador enfronta aleshores un marc vincular en el qual se li atorguen una sèrie de privilegis, encara que s'anomenin sota el rètol de “drets de l'infant”, com ara el de jugar segur cada partit sense haver de mostrar en cada entrenament si té desig de jugar, o si pel moment en té prou amb entrenar. D'igual manera que no és recomanable que un jugador decideixi abandonar completament els partits i es retiri només a la realització dels entrenaments, ja que l'experiència esportiva inclou la participació en els partits, tampoc té un sentit formatiu clar associar la idea de jugar segur/obligatòriament cada partit amb la idea de protecció.

13.2 Per estar protegit hem d'entendre, enlloc del que hem apuntat més amunt, altres aspectes com ara: mobiliari esportiu segur, mínim risc de lesions per sobre entrenament, un entorn de pràctica que els emocionin. En primer lloc, per que els jugadors de minibàsquet estiguin segurs cal que el mobiliari esportiu estigui en bones condicions i no presenti riscos importants per a la pràctica esportiva intensiva; en segon terme, que les activitats proposades per l'entrenador no siguin del tipus que generin situacions que provoquin lesions, sobretot per excés d'entrenament o per aspectes que poder provocar topades, faltes excessivament dures, etc.; en tercer lloc, que els jugadors puguin enfrontar situacions que estiguin al seu abast i no molt lluny del seu nivell actual de desenvolupament, situacions que al cap i a la fi els emocionin. Aquestes serien unes consideracions mínimes, inicials de protecció dels infants.

13.3 El temps de joc obligatori i deixar de comptar els punts són fórmules *sui generis* de protecció, una “protecció que no protegeix”. Enlloc de plantejar algunes d'aquestes possibilitats que acabem d'esmentar, o d'altres que estiguin pròximes a elles, en el minibàsquet es manega una idea de protecció que, com ja hem dit, no vetlla el suficient per protegir els

infants. Identificar tenir temps de joc assegurat/obligatori amb la idea que així els jugadors estan protegits suposa confondre completament el propòsit de la protecció, que no és altre que plantejar a l'infant unes condicions de pràctica que siguin segures en quan als aspectes físics i també psíquics. Al mateix temps, convé que l'activitat esportiva resulti un espai on puguin prendre consciència i desenvolupar el seu desig d'aprendre.

13.4 Un entorn saludable de minibàsquet ha d'enfrontar l'anàlisi conceptual i els efectes pràctics de segons quines nocions o idees que es maneguen, com les que hem comentat fins ara en aquestes conclusions. Un cop s'han aclarit algunes confusions que apareixen en aquest garbuix de relacions conceptuals i també en els vincles personals en el minibàsquet, resulta indispensable plantejar un entorn clar i ordenat, que és quelcom que li manca a l'entorn esportiu del minibàsquet.

14 El minibàsquet és un enginy, un projecte que representa l'afany dels adults de centrar-se en la modificació de la norma com a eina d'ensenyament moral (valors) i educatiu, i que deixa de costat l'apropriar-se dels aspectes pròpiament tècnics del joc. La normativa adaptada del minibàsquet planteja tocar, afectar alguns aspectes del funcionament de l'activitat amb el canvi o modificació de la norma, amb la intenció d'esdevenir un mecanisme o eina educativa. La nova norma, o norma modificada, esdevé el centre del projecte del reglament de minibàsquet. En centrar-se en el canvi normatiu per produir un aspecte d'aprenentatge moral (valors) es desatenen altres aspectes, com ara l'aprenentatge tècnic. En el minibàsquet, l'objectiu de l'aprenentatge moral preval per damunt de l'objectiu d'aprenentatge tècnic.

14.1 La transformació social a través del canvi normatiu ja s'ha comprovat, en diferents circumstàncies i èpoques, que no és un recurs gaire efectiu. Malgrat aquesta situació que és coneguda en la nostra cultura, quan en el minibàsquet els esforços educatius són orientats a la norma o bé sigui a la modificació de la norma, es deixen de costat altres metodologies per afavorir l'acció educativa reeixida. Es pot donar el cas que es dediquin esforços considerables, com comenta Plató, a la fita de canviar la societat canviant les normes. Ell planteja que determinat tipus de persones “pasarán su vida formando cada día nuevos reglamentos sobre todos estos artículos, los adicionarán haciendo correcciones sobre correcciones, imaginándose que así conseguirán la perfección” (Platón, 1986: 157). Això pot arribar a generar una situació que no seria estranya: una en que es presumeix que hi haurà canvi educatiu gràcies a la norma, o bé gràcies al canvi de la norma, i malgrat això aquest canvi o aprenentatge no es doni en els termes esperats.

14.2 Modificant la norma es crea una nova norma, amb la qual es pretén aconseguir un cert tipus de canvi en els infants. La norma nova (o norma modificada), aquella que es confecciona dins dels marges del reglament de minibàsquet de manera continuada, és un instrument al servei de motius o intencions educatives. La nova norma esdevé el puntal a partir del qual es vol construir un nou model d'infant, un infant del qual es protegeixen els seus drets i del que es garanteix la “no humiliació”. Ara bé, com hem vist, aquests canvis generen un entorn de pràctica esportiva en el qual es promou a nivell massiu el no reconeixement del propi producte, amb les conseqüències que això arrossega.

14.3 El reglament de minibàsquet fixa unes bases educatives a través d'instaurar la idea de “no humiliació” com valor o idea preeminent a través del canvi normatiu. La menció d'aspectes com ara la “no humiliació” en el text reglamentari figura com estímul educatiu envers els infants, així com garantia de la vàlua del programa de minibàsquet. Com a empresa educadora, el minibàsquet fixa el seu recorregut en l'abast de seguir detingudament aquesta idea de “no humiliació”, de canviar la forma del reglament fins ajustar-se a les condicions que satisfan aquest criteri, considerat criteri educatiu primordial. El reglament de minibàsquet a Catalunya és educatiu gràcies a que s'aconsegueix que tothom participi, i que s'apliquin mesures per limitar, fins i tot excloure, la humiliació.

14.4 L'aprenentatge de la tècnica no s'estableix com una prioritat d'acord a allò establert en el reglament. No hi ha una intenció clara d'educar en la tècnica a través del

reglament de minibàsquet, i en canvi sí que veiem una intenció clara en el reglament de minibàsquet d'educar moralment a través de la norma i, més concretament, del canvi o adaptació normativa. Aquesta forma d'educar a través de la norma es constitueix en un àmbit primordialment no tècnic, i per tant deixa de costat l'aprenentatge de la manera de jugar. S'emfatitza, per fer servir la terminologia de Crum (2005) que ja coneixem i hem emprat en diferents ocasions, l'educació *a través de* l'esport més que no l'educació *en* l'esport.

- 14.5 **Deixar de costat l'èmfasi en els aspectes tècnics en el reglament genera una pedagogia de l'entrenament pobrament articulada.** Un reglament que mira de produir canvis d'ordre educatiu (o moral) en els infants a partir del canvi normatiu ha esdevingut una proposta que deixa de mirar els aspectes tècnics del joc. Quan es dona aquesta situació, l'aprenentatge de la tècnica esportiva queda sotmesa a una prioritat per damunt de totes les altres que es puguin plantejar: quallar una pràctica esportiva que satisfaci el criteri de “no humiliació”. De manera anàloga a l'article 135 de la Constitució Espanyola que es refereix a tornar el deute que hagi contret l'Estat espanyol amb tercera abans d'atendre altres assumptes pressupostaris en relació als seus ciutadans, el criteri de la “no humiliació” dins del reglament de minibàsquet és el criteri primer a satisfer, el criteri que cal atendre de manera obligatòria i irrevocable. Per tant, les formes d'entrenament que sorgeixin en aquestes condicions reglamentàries estableixen una prioritització inequívoca que deixa en un lloc secundari la cura dels aspectes tècnics. Aleshores podem dir que el minibàsquet presenta un entorn ordenat normativament amb un afany educatiu no tècnic, i en traslladar aquestes característiques reglamentàries a l'entorn d'entrenament i de partit, aquests condicionants generen unes pobres condicions d'aprenentatge tècnic.
- 14.6 **La mirada gairebé exclusiva sobre el criteri de “no humiliació” i d'altres consideracions limítrofs a aquesta plantegen un acostament no crític al minibàsquet.** A més a més de la davallada en la parcel·la de l'aprenentatge tècnic, fixar l'horitzó en del reglament en les nocions de “no humiliació” o de “jugar segur” suposa així mateix un acostament al minibàsquet que està mancat de crítica. Per tal de poder fixar una pràctica educativa en el minibàsquet que incorpori una mirada crítica, caldria revisar aquests conceptes i categories que porten a equívocs (la confusió entre participar i jugar; l'enfrontament dicotòmic entre formació i competició; el plantejar que en alguns moments es competeix i en d'altres no; o bé què implica seguir al peu de la lletra aquesta noció o concepte de “no humiliació”, quines conseqüències té en la pràctica). Sense aquesta mirada crítica, a la qual hem consagrat bona part d'aquesta tesi, el que ens trobem és una fórmula de precària construcció d'un entorn saludable per la formació esportiva dels infants i joves.
- 14.7 **La fixació d'alguns aspectes nuclears del reglament al voltant de la idea que preval l'aprenentatge moral sobre el tècnic fomenta un procés de desprofessionalització de l'entrenador, i també de reprofessionalització.** En l'actual redactat del reglament de minibàsquet es posa èmfasi en aconseguir el mínim d'intervenció possible a nivell del tècnic esportiu, o entrenador. El reglament s'aparta de les qüestions relacionades amb l'aprenentatge tècnic, i així mateix indiquen als entrenadors que mesurin i limitin les seves intervencions en relació als aspectes tècnics i de la direcció d'equip. En la mesura que el reglament obliga als entrenadors mateixos a fer jugar a tothom, s'està passant per damunt de les consideracions professionals que podrien modificar aquest criteri reglamentari. Es podria dir que en el reglament de minibàsquet es busca un entrenador no-entrenador, un entrenador *amateur* sense afany de ajudar els jugadors a ser virtuoses del joc, o bé ho podem dir amb unes altres paraules: un animador sòcio-cultural. La qüestió referida a la direcció d'equip hauria de ser un aspecte definit segons criteris tècnics que han de recaure en els propis entrenadors, i no obstant apareix una forta obstinació en fixar els criteris de direcció d'equip d'acord a les clàusules del reglament i res més. Apareix aquí la idea de formar, educar als infants a través d'algunes altres modificacions de la norma, per exemple aquesta limitar al màxim la intervenció de l'entrenador. A diferència del que queda reflectit en el reglament FIBA, en el qual no apareixen indicacions de limitar les intervencions de caire tècnic, en el reglament de minibàsquet i en el

Passarel·la sí que es realitzen aquest tipus de consideracions. Podem comprovar com aquells que redacten el reglament regulen en un molt ampli sentit i abast la manera com els entrenadors han de fer la seva feina. La norma d'alineació és un exemple paradigmàtic d'aquest aspecte, generant una sèrie de dinàmiques de vinculació un cop establert el temps mínim de joc obligatori. També resulten exemples a destacar en aquest mateix sentit les nocions de “no humiliació”, així com les indicacions respecte restringir el flux d'intervencions tècniques dels entrenadors durant els partits.

15 El reglament de minibàsquet fixa unes normes que tenen un abast discontinu, ja que no sempre és d'aplicació el mateix criteri. Com ja hem vist, les normes del reglament de minibàsquet tenen un context en el qual aplicar-se i un context en el qual deixar d'aplicar-se, per aplicar una nova reglamentació. El reglament de minibàsquet estableix un criteri d'idoneïtat sobre quins aspectes són més adients per l'educació dels infants, encara que després desmunti l'organització normativa per potenciar uns altres aspectes. En determinants moments del partit allò ideal s'identifica a un entorn normatiu determinat, i en d'altres moments del partit la norma preferida és una altra diferent. Per tant, la norma no és estable, sinó que marca una discontinuïtat en funció del moment i circumstàncies del partit. L'exemple més notori d'aquesta casuística és la norma de tancar marcador. Aquesta disposició normativa podem caracteritzar-la de confusa, ja que el que val en un moment, en el moment següent ja no es considera valuós.

15.1 El resultat d'un ordenament normatiu confús acostuma a ser una realització pràctica confusa. La confusió en les normes genera una pràctica esportiva poc endreçada. Encara que aspectes clars del reglament poden no ser aplicats de manera clara, convençuda, si el to general del reglament apunta a la discontinuïtat de la norma, d'aquesta manera es convida a fixar un horitzó de treball en el qual allò que es considerava just, adient en un moment, no ho és en un altre moment. La pràctica esportiva estarà vertebrada per aquests aspectes confusos i discontinus, per aquests contorns inexactes.

15.2 L'entorn de pràctica esportiva està condicionat tant per un ordre normatiu confús o canviant, com també pot generar una dimensió erràtica de l'aplicació de la norma. Com hem vist anteriorment (infra 6.1, 6.2, 6.3), la fallada en l'aplicació normativa pot estar promogut tant per un disseny deficitari de la pròpia norma, com també es pot establir una dimensió deficitària en relació a com els entrenadors i els àrbitres es disposen a complir i fer complir el reglament. En tots dos casos, les repercussions sobre el desenvolupament dels jugadors resultarà determinant.

15.3 Cal tot un seguit de condicions per tal de promoure un entorn saludable pel desenvolupament dels jugadors. Pensem que un espai formatiu favorable pel desenvolupament saludable de l'infant cal que sigui: (1) un entorn clar, (2) en el qual hi hagi coherència interna i constància, (3) que no satisfaci immediatament els seus impulsos, (4) en el qual els infants puguin notar la falta i cercar satisfer el seu desig, per tal de poder conformar el seu projecte i reconèixer quin és el seu propi producte.

15.4 En especial relació a l'anterior punt (3), no deixar espai per sentir la falta i perseguir el propi desig genera un tipus d'infant amb tendència a sentir-se omnipotent. El temps de joc assegurat i obligatori esdevé una satisfacció immediata, sense demora, de les pulsions inconscients de l'infant. Els jugadors de minibàsquet no se'ls proporciona –per les condicions pròpies del reglament– un entorn de pràctica que afavoreixi ser capaços d'escoltar-se a ells mateixos i decidir quin és el seu desig, quin és el seu projecte com jugadors, més enllà de la persistència de la satisfacció pulsional sense demora fruit del temps de joc assegurat i obligatori. Per tal que els infants progressin en la seva maduració emocional cap a l'adulthood, primer han de notar-se insatisfets en les seves pulsions per tal que després, en adonar-se d'allò que els manca, puguin perseguir allò que volen. Seguint aquest raonament, els infants podran anar a cercar allò que volen més enllà del seu entorn més proper, immediat, més enllà d'allò que tenen tot just a l'abast. Mentre tenen temps de pista assegurat, els jugadors de minibàsquet difícilment perceben cap necessitat d'explorar el que està una mica més enllà, ni tampoc

encarregar-se de definir i satisfer el seu desig.

16 El minibàsquet, d'acord a les condicions actuals de la seva pràctica, no és una experiència que afavoreixi l'emancipació dels infants. El minibàsquet pot considerar-se un enginy que, malgrat subratllar-se sovint en el seu discurs la importància dels aspectes educatiu, de protecció i de l'adaptació de l'activitat esportiva a l'infant, no planteja l'emancipació dels jugadors mentre desenvolupen aquesta activitat especialment dissenyada, pensada per a ells. De fet, això és consistent amb la naturalesa del minibàsquet com a projecte d'educació en valors. Wolfgang Brezinka va fer notar que l'educació en valors era una proposta contrària a l'educació emancipatòria (Brezinka, 2006: 172), i el cas del minibàsquet tal com l'hem estudiat confirma, ras i curt, aquesta idea. Hem comprovat que el minibàsquet flirteja constantment amb l'educació en valors, i planteja una proposta contrària a l'emancipació de l'infant.

16.1 En el minibàsquet s'avantposa l'educació moral per davant de la formació tècnica dels jugadors. Hem vist en diferents moments de la tesi que en els aspectes del reglament de minibàsquet apareix un fil conductor: les inquietuds giren al voltant de qüestions lligades a l'educació moral, més que no la formació tècnica dels jugadors. Això estaria en consonància amb el paper que s'espera que compleixi l'àrbitre (àrbitre-educador, Tutor de Joc, Dinamitzador de Joc). Aquest interès menor en la formació tècnica està associat amb una orientació envers la dependència. En canvi, un jugador hàbil tècnicament, hàbil en el joc, és més autònom, emancipat. L'aprenentatge de la tècnica és una dimensió poc reconeguda, poc valorada en el minibàsquet. Això vindria a confirmar la hipòtesi inicial que vam plantejar al en relació a que l'esport infantil s'organitza cada cop més segons vectors, segons forces orientades cap a la millora moral i personal dels jugadors. Aquesta hipòtesi quedaria confirmada després de culminar la nostra cerca.

16.2 El minibàsquet porta el jugador cap a la dependència i l'allunya de la vida. El jugador de minibàsquet viu lligat a una idea desvirtuada del món adult en el que haurà d'inserir-se més tard o més d'hora. Aquesta idea desvirtuada parteix de situacions que ja hem comentat abastament com ara el temps de joc mínim obligat, així com la limitació de la diferència màxima de punts en els partits quan es tanca el marcador. D'aquesta manera resulta improbable prendre-li el pols al món adult, i acostumar-se al que Freud anomenava *la dura vida enemiga*. Més concretament, cal que tinguem clar el següent: “El hombre no puede permanecer eternamente niño; tiene que salir algún día a la vida, a la dura «vida enemiga»” (Freud, 2007b: 2988). Això que s'apuntava des de la psicoanàlisi estaria en la línia del que en pedagogia s'argumenta en els següents termes: “¿Y esta suavización de la sociedad no ofrecerá el peligro de crear una representación de la sociedad como si ésta fuera un mundo idílico – el mundo cerrado de la escuela «donde se vive tan bien»? (Filloux, 1967: 59). I també podríem afegir, per acabar de reblar el clau: “No existe madurez si la personalidad no ejerce sus potencialidades creadoras al nivel de la constitución de un sistema de control en las relaciones entre uno y los demás. Este sistema no puede constituirse únicamente a base de las necesidades infantiles, ni a partir de unas actividades lúdicas” (Filloux, 1967: 59). Per tant, l'infant ha de conèixer com és el món, i l'adult té l'encàrrec de transmetre-li la tradició cultural (Arendt i Finkielkraut, 1989).

16.3 L'emancipació tècnica de l'infant o de l'adolescent no formen part de les prioritats del projecte formatiu del minibàsquet. A nivell tècnic, els jugadors de minibàsquet accedeixen a una dimensió disminuïda del patrimoni de joc que podrien tenir al seu abast. Encara i que la visió del jugador infantil com algú inexpert no hauria d'estranyar-nos, ja que en la història de la pedagogia ha sigut una visió recurrent de l'infant, el que resulta més difícil d'entendre és la negativa continuada a poder plantejar el minibàsquet com una experiència d'aprenentatge de tots els elements propis del bàsquet, i no només de la selecció d'alguns d'ells. La visió retallada d'algunes habilitats motrius i tàctiques com idònies en el minibàsquet, i d'altres com inabastables o fins i tot, desaconsellades o prohibides, és el llenguatge comú de l'esport educatiu i, en particular, del minibàsquet. Es construeix, per tant,

un univers pedagògic que és equiparable als valors negatius o anti-valors que apareixen, tot sovint, en el discurs de l'educació en valors. La tasca de jugar conformarà la persona que és el jugador, al mateix temps en el joc s'hi reflectirà també tot el seu historial vincular. En la mesura que el jugador de minibàsquet sigui convidat a no cercar assolir els seus límits, a no plasmar la *millor versió de si mateix*, es traeix aquesta potent idea: “el trabajo como *acto autogenerador del hombre*” (Marx, 2016: 247).

16.4 **L'emancipació a nivell ètic resta com una altra dimensió inexplorada en el minibàsquet, al costat de la dimensió tècnica, en la mesura que ni el jugador ni tampoc l'entrenador són convidats a cercar l'excel·lència o el virtuosisme.** L'entramat normatiu del minibàsquet, amb la seva particular ideologia, porta els jugadors a que no cerquin fer el millor joc possible cada minut de joc. Quan es deixen de comptar els punts, ja hem vist com s'està enviant el missatge a l'infant que no paga la pena que segueixi buscant fer un joc excels, doncs a fi de comptes el que faci en atac ni en defensa ja no puntuarà en el marcador. Si bé en el cas que durant tot el partit es comptin els punts el jugador és independent i pot decidir si vol fer la millor jugada cada vegada, en el cas que no es comptin els punts s'està convidant als jugadors a deixar d'anar per totes, a deixar de fer-ho el millor possible a cada jugada. Podem dir que a partir del moment en que es deixen de comptar els punts, el jugador deixa de ser *amo de si mateix*: “Un ser sólo se considera independiente en cuanto es dueño de sí y sólo es dueño de sí cuando se debe a sí mismo su *existencia*. Un hombre que vive por gracia de otro se considerará a sí mismo un ser dependiente” (Marx, 2016: 186).

17 **La visió adulta de l'infant en el minibàsquet està fixada en la imatge d'un infant tipus desproveït de capacitat de resposta i adaptació.** El minibàsquet representa en els seus textos reglamentaris l'infant com algú maldestre, incapaç de fer front als desafiaments que se li presenten. De seguida trobem referències a que el jugador menor d'11 anys no serà capaç de fer front, per exemple, a determinat tipus de defenses (concretament: les defenses zonals). No es planteja capacitat suficient de resposta enfront les situacions que se li presentin, ni tampoc es planteja obertament la possibilitat d'aprendre a respondre a mesura que va jugant. Es dona a entendre pel text normatiu que l'infant en el minibàsquet no té suficient iniciativa personal, ni la podrà arribar a tenir en un futur proper. Restarà, doncs, depenent i encadenat als adults, no podrà esdevenir en cap cas autònom. Paga la pena recordar que l'etimologia del mot 'autònom' és *auto* (sobre un mateix) i *nomos* (lleï), és a dir, *el que es posa la seva pròpia llei*. Aquesta reflexió que tot just estem fent estaria en consonància amb els projectes d'investigació sobre la condició humana que plantegen tan Sòcrates com Freud.

17.1 **La visió de l'infant tipus en el minibàsquet està enfrontada a les investigacions de Freud, encara que al mateix temps les investigacions que Freud inicià amb la psicoanàlisi ens ajuden a il·luminar els claroscurs del minibàsquet.** Freud, així com alguns deixebles seus i multiplicitat d'estudiosos de la seva obra, han mirat d'articular amb tot luxe de detalls la importància de l'autonomia en el desenvolupament personal: “Lo que le interesa a Tauber, en definitiva, es el Freud humanista interesado en proyectar el concepto moderno de autonomía en la esfera que hace ya tiempo habría de denominar clínica, pero también en la cultural. La autonomía como objetivo, a la vez ético y epistémico” (Rodríguez González, 2014: 10). Freud, Jung, Anna Freud, Winnicott, Lacan, Klein, Mahler i tot un reguitzell de psicoanalistes es van embarcar en un projecte que no era només terapèutic, sinó de profundes arrels científiques i ètiques. El minibàsquet com a empresa arrelada en l'educació en valors desconeix i obvia tot aquest ric llegat de la psicoanàlisi, i en donar-li l'esquena converteix el minibàsquet en un entorn que propicia el doble vincle malaltís (Bateson, 1998; Bateson *et al.*, 1998), i així es dificulta enormement l'emancipació. Al mateix temps que s'obvia el ric llegat de la psicoanàlisi (i també de la cibernètica), s'abraça el *coaching* tot i els seus febles fonaments filosòfics.

17.2 **Aquesta mateixa visió de l'infant tipus en el minibàsquet també està enfrontada a les reflexions de Sòcrates.** En el seu projecte educatiu, Sòcrates “[i]nsiste en apelar a la

autonomía y la responsabilidad de cada discípulo porque sabe que el éxito o el fracaso de la educación depende del mismo interesado. Está convencido de que ésta es, por encima de todo, una ardua empresa –personal e intransferible– que avanza en la medida en que el educando se compromete con ella. Tales ideas, algunas de las cuales impregnan todavía hoy nuestra cultura, eran revolucionarias en su tiempo” (Laspalas, 2000: 69). Avui pagaria la pena recuperar aquest llegat clàssic de la filosofia per desbancar la concepció de l'infant tipus segons el minibàsquet. Ja hem vist que la psicoanàlisi ens desvetlla tota una sèrie d'aspectes que es passen per alt en el minibàsquet, especialment en la seva concepció de l'infant i de l'aprenentatge. A més a més de la referència a Freud i el seu projecte de la psicoanàlisi, també podem afegir aquesta convenient referència a Sòcrates. Les paraules de Sòcrates venen a acompanyar les altres mencions que hem fet a la filosofia grega quan ja hem esmentat diverses vegades en aquestes conclusions, amb solemnitat, a Plató.

17.3 L'afany de plantejar una dimensió de major autonomia que la que estableix com a nivell basal el minibàsquet ens convida a pensar en termes cibernètics, en termes de retroalimentació i autoregulació. Encara que ja hem fet esment d'aquesta idea amb anterioritat per guarnir la visió cibernètica del món, no està de més repetir-la en aquests altres termes: “La autonomía, sin embargo, puede significar otra cosa diferente de «ser libre para hacer cualquier cosa». Puede significar gobernarse a sí mismo” (Nyberg, 1981: 130). El nivell basal d'autoregulació en el minibàsquet és un nivell mínim, per no dir minúscul. Ho és en el cas del jugador, i ho és també en el cas de l'entrenador (recordem aquesta dimensió de entrenador no-entrenador, d'entrenador que se li demana no dirigir *gaire* el seu equip). En la idea de promoure majors nivells d'autoregulació, i fomentar així l'autonomia personal, caldria revisar tot reglament “adaptat” a l'infant per tal de fer surar tots els elements submergits que entorpeixen la navegació. Fent al·lusió a l'arrel etimològica de cibernètica, que no és altra que el terme *kybernetes* (timoner), dirigir la barca que és un mateix resulta una experiència farcida de trampes quan es mirat a través de segons quin vidre... com el vidre a través del qual es miren els infants en el minibàsquet. “Parecería claro que la cibernética social debiera ser una cibernética de segundo orden –una cibernética de la cibernética– de modo tal que el observador que entra en el sistema pueda estipular sus propios propósitos: es autónomo. Si no lo hacemos así, algún otro determinará un propósito para nosotros. Más aún, si no lo hacemos así, les daríamos excusas a aquellos que quieren transferir la responsabilidad de sus propias acciones a algún otro: «Yo no soy responsable de mis acciones, yo sólo cumplo órdenes»” (Foerster, 2006: 92). El que plantejgem com a horitzó d'aquesta tesi és permetre'ns copsar un possible i desitjable replantejament del reglament de minibàsquet en uns termes que afavoreixin al màxim l'emancipació dels diferents actors dins de l'activitat, enlloc de coartar per tots costats i reiteradament la possibilitat d'emancipar-se.

18 L'infant tipus en el minibàsquet no correspon a una personalitat saludable, tal com hem dibuixat l'horitzó envers la salut, entenent aquest concepte de salut com un camí envers l'emancipació, envers l'autonomia. La concepció de la salut establerta en el minibàsquet té a veure amb la “protecció que no protegeix”, amb els esforços per dissenyar dispositius en els quals hom no pugui reconèixer els seus productes, amb unes normes que es canvien i s'adapten per fer prevaldre la “no humiliació”. D'acord a aquesta idea, es construeix uns models del bon jugador i del mal jugador, com també del bon i mal entrenador.

18.1 El jugador de minibàsquet ha de ser obedient i agraït, acceptar jugar obligat, aplaudir que es deixin de comptar els punts, i agrair que això últim li estalvia humiliacions. Enfront aquesta concepció, pensem que no podem passar per alt el següent: “¿cuántos niños hacen gala en la escuela de una personalidad didactizada y legítima, mientras tratan de ocultar una personalidad espontánea que ellos consideran ilegítima! El «buen alumno», tan apreciado por los maestros, no siempre es muy sano psicológicamente ni lo es más que el «mal alumno» en el que predomina la rebeldía” (Filloux, 1967: 57). No podem definir la rectitud moral de les persones tan sols per si respecten les normes. Hi alguna cosa

més que complir les normes: aquesta dimensió no és suficient per definir un criteri de salut, més encara si les normes a les quals mostra respecte resulten patològitzants.

18.2 **Ser bon entrenador no pot limitar-se a seguir el reglament i no posar cap pega als seus clarobscurs.** Avenir-se a la idea que tots els jugadors han de jugar en cada partit (i obligar-los a jugar); acceptar que les mesures per garantir la “no humiliació” compleixen la seva comesa; que malgrat no sigui obligat que tots juguin el mateix temps li sembli moralment superior fer-los jugar el mateix temps a cadascú: aquestes són algunes de les característiques del perfil de bon entrenador, del bon nen. Uns “bons nens” que tenen per característica principal no fer productes propis, circumstància que evita que posin en compromís als seus pares, els quals que són ells mateixos incapaços de fer els seus propis productes. Al cap i a la fi, les conseqüències de defensar a ultrança una visió desprofessionalitzadora de la feina d'entrenar (com pot passar en alguns casos també amb el rol de mestre o professor) porta cap aquest tipus de perfils, com ara l'entrenador bon jan. Els aspectes en els quals es fixa el reglament per definir el rol de l'entrenador deixen desateses qüestions tan crucials com plantejar uns entrenaments i uns partits en els quals els jugadors reconeixin suficientment el propi producte. En aquestes condicions, seguir el rol esperat dels entrenadors segons el reglament no esdevé cap tasca especialment valuosa en la promoció de la salut dels jugador, sinó tot el contrari. De fet, la promoció de la seva pròpia emancipació ja hem descrit que segueix un altre circuit.

19 **Atenent a tot el que hem vist, podem dir que apareixen dos motius pel canvi normatiu: (1) per evitar que el nen senti coses (com pugui ser la humiliació), mesures que com ja hem apuntat, inclouen el no reconeixement del producte propi; i (2) per aprendre valors.** Aquest darrer motiu possible ens fa demanar-nos: quins valors? Tornem ara al rovell de l'ou, i atenem a les consideracions presentades per la Federació Catalana de Basquetbol:

“El Reglament està basat en uns principis genèrics que són els següents:

PRINCIPIS TÈCNICS

- És més important la progressió que la victòria.”

Per quin motiu s'estableix una estructura d'aturar el marcador, si és més important la progressió que la victòria? Així mateix i a banda d'aquesta pregunta, es deixa de costat allò pedagògic en aprendre a guanyar i aprendre a perdre. Sense comptar el punts, s'atura el reflex objectiu de la progressió. Aleshores, esborrant el resultat o deixant-lo de costat, s'està anant en contra que la idea de progressió és el més important. Clarament es fa desaparèixer el feedback del marcador. I evitant el feedback, s'anuncia que així es respecta més als participants, malgrat es manipula obertament la progressió en el marcador. A partir de determinat moment del partit, allò passa a ser important. No es pot modificar el feedback, s'evita que hi hagi feedback, i s'obliga als jugadors a anar a cegues. Fins i tot aquells que es podrien beneficiar de l'amor per la progressió, aquests ja no ho poden fer quan es deixen de comptar les cistelles.

“Tots han de jugar.

No a la defensa de zona de mig camp, cada defensor ha de defensar al seu par.

PRINCIPIS HUMANS

-Saber valorar el joc com el que és”.

No es defineix què és el joc. Sabem, això sí que queda clar, que a la banqueta no es juga (recordem la distinció entre temps de pista i temps de banqueta), que aleshores la banqueta és el lloc on el jugador no juga, on està castigat. Allò que és pedagògic (una lliçó de modèstia) és al mateix temps un lloc de càstig. Si bé estar a la banqueta, i esperar-se per jugar, és important, aquest espai se'l situa fora del joc. És, doncs, quelcom que no és bàsquet. Per tant, podem demanar-nos: és la

banqueta un lloc d'aprenentatge, o bé no ho és? Lloc de càstig o lloc d'aprenentatge? O és aprendre del càstig rebut?

“Afavorir la convivència entre els contraris”.

Sobta que s'especifiqui *els contraris*, però no es menciona als iguals. I a més a més de considerar que potser parlar de rivals sonaria millor que dir contraris, podem demanar-nos: és necessari conviure amb els contraris? I és oportú fer-ho?

“Respectar a tots els participants”.

Es diu respectar, però no queda clar què és respectar. Podem aventurar que respectar els participants suposa atendre i complir aspectes que limiten a tothom. I tant debò que tots siguin iguals, ja que no podem considerar que només pels més “bravos”¹³⁴ la banqueta sigui una experiència educativa. En definitiva, la normativa en indica que respectar als participants és no reconèixer el producte ni dels uns, ni dels altres, ni tampoc reconèixer la possibilitat de canvi, de progressió.

“Crear hàbits de conducta” (FCBQ, 2005: 5).

La banqueta, com ja hem vist, queda fora del partit. Aquest lloc per crear hàbits de conducta està fora del joc. La banqueta és un lloc de participació que és primordial, insubstituïble per fer equip (com a percepció emocional de treballar junts), de convivència, d'iguals. Les diferències que es pretenen eliminar amb els contraris s'accentuen amb els iguals. La banqueta com a lloc de no-joc, de càstig, com a espai prescindible o accessori. La idea de tenir diferents rols i que tothom participi està desaproveitada. A més a més: quan he de jugar un temps (obligatòriament), quin és l'hàbit? Quin és l'hàbit quan s'atura el marcador i, per tant, el feedback? Serà que es vol que la gent jugui només la primera part del temps de joc, abans que es tanqui el marcador?

20 Hi ha un imponent canvi de sentit. El minibàsquet estableix un canvi ètic en l'esport pels infants i joves, un canvi ètic que canvia la cara d'infinitat de manifestacions reglamentàries. Tornem així al començament, a la idea que el minibàsquet és el motlle de les modificacions reglamentàries en els altres miniesports (veure supra 1.). Amb el minibàsquet podem dir que es comença a deixar de jugar a bàsquet, per passar a jugar a alguna altra cosa. Cada cop estem més prop, en el minibàsquet i en d'altres manifestacions contemporànies de l'esport infantil com ara del Juga Verd Play, a aquestes experiències, proposades “d'algunes altres coses”.

20.1 Canvia el sentit quan apareix una proposta que es diu “valorcesto” (Ortega *et al.*, 2012a) enlloc de parlar en termes de “baloncesto”. Aparentment hi ha una concepció de respecte, també de jugar/participar, i apareixen contradiccions en relació al treball en equip, amb allò que significa utilitzar els diferents elements d'aprenentatge (la banqueta, el marcador com a feedback).

20.2 La confiança passa d'entendre's com una construcció relacional o vincular, fruit de la criança, a considerar-se una dimensió creada de manera gairebé omnipotent pel propi infant. Podem veure la influència del minibàsquet en d'altres organitzacions d'acord a l'aixopluc dels valors. Mirem la següent declaració d'intencions: “El joc net, l'esforç, l'autocontrol, la perseverança, el treball en equip, l'autoconfiança, l'autoestima, l'equilibri emocional o el respecte cap als altres són alguns dels valors que potencien la pràctica esportiva i que haurien d'esdevenir la seva senyera” (CEEB, 2012: 62). Si tot és *auto* (*auto*-control, *auto*-confiança, *auto*-estima), s'apunta la idea que és quelcom que un mateix construeix o aconsegueix per ell mateix, enlloc de plantejar-se dins d'una relació de criança.

¹³⁴ Tal com recull el reglament italià de minibàsquet: “El segundo principio según el cual el jugador debe estar en el banquillo durante dos periodos es una lección de modestia: hasta el más bravo debe ser sustituido” (FIP, 2013: 17).

20.3 La tasca, l'elaboració i el producte resulten nocions claus per renovar la pedagogia esportiva de la franja infantil i juvenil. Una persona s'estimarà a ella mateixa millor o pitjor en funció que es reconegui el seu producte. Podem prendre les paraules d'Orrico: “En una comunidad cuya finalidad es la formación de las personas a través de los hallazgos de la civilización, el no reconocimiento del mérito como eje de sus conductas y relaciones conduce sencillamente a su disolución, a su destrucción irremediable. Si un alumno no siente que su trabajo sirve para algo, se desentenderá de él” (2016: 222). Un nen o una nena tindrà autoestima o autoconfiança, encara que més aviat confiança creada pels seus pares. Ara bé, es pot evitar que tingui un feedback; es pot evitar que es relacioni amb allò Real en termes psicoanalítics. Serà difícil obtenir autoconfiança o confiança quan s'atura el feedback, i no es reconegui el seu producte. Què passaria, aleshores, en el cas que l'adult no aturés el marcador?

Qualsevol activitat esportiva amb infants i joves que vulgui promoure l'emancipació dels seus actors ha de plantejar-se críticament els principals aspectes que configuren el minibàsquet, i que hem descrit en els punts anteriors a tall de conclusions. Entenem que el que ha quedat recollit en tot aquest text de tesi, i especialment en aquest Capítol 3, hauria de servir de far a l'hora de guiar-nos en la tasca de la revisió crítica dels reglaments esportius existents. També paga la pena fer-ho servir de punt de partida pels reglaments que es redactin de zero. Cal tenir present el següent: “Aceptar la sociedad existente es actuar. Resignarse, renunciar a la acción, renunciar a sí mismo, es actuar. No actuar también es actuar, porque es contribuir a que la sociedad sea tal como es, sin levantar ni un dedo contra ella” (Lefebvre, 1971: 58). A més a més del seguit de crítiques i comentaris que hem fet, a nivell metodològic considerem que aquesta tasca de crítica hauria de satisfer un altre criteri que és simultàniament criteri epistemològic i ètic: “el pensamiento de acuerdo con la verdad es el compromiso de existir de acuerdo con la verdad” (Marcuse, 1984: 160). Si l'estructura social no reconeix l'autoritat, no reconeix les normes, aleshores el nen no reconeix el seu producte.

Referències bibliogràfiques

- Abdul-Jabbar, K. (2019) Solo: Jazz and Basketball. *Jazztimes – America's Jazz Magazine*. Disponible a: <https://jazztimes.com/features/columns/jazz-and-basketball/> 16.10.2020
- AA.DD. (1986). *Colònies d'estiu: un marc pel desenvolupament de l'autonomia dels infants*. Barcelona: PPU.
- AA.DD. (2010). El fútbol como deporte educativo. A Timón, L. M. i Hormigo, F. (coords.) *El fútbol como deporte educativo: Modificaciones metodológicas y actividades para su enseñanza en la escuela*. Sevilla: Wanceulen, p. 35-41.
- Agamben, G. (1996). *La comunidad que viene*. Valencia: Pre-Textos.
- Águila, C. (2008). Imágenes y discursos del deporte contemporáneo: desafíos para una socialización democrática desde la edad escolar. A Hernández, A.I.; Martínez, L.F.; Águila, C. (eds.) *El deporte en la sociedad contemporánea*. Editorial Universidad de Almería, pp. 17-60.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: UNAM.
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Ajuntament Sant Cugat (s.d.). Canvis en el reglament del torneig aleví. Sant Cugat del Vallès: Direcció d'Esports.
- Alemán, J. (2019). *Capitalismo. Crimen perfecto o Emancipación*. Barcelona: NED Ediciones.
- Álvarez Medina, J. (2011). *Los deportes colectivos: teoría y realidad. Desde la iniciación al rendimiento*. Prensa Universitaria de Zaragoza.
- Amin, S. (2009). *La crisis. Salir de la crisis del capitalismo o salir del capitalismo en crisis*. Vilassar de Dalt: El Viejo Topo.
- Antonelli, F. i Salvini, A. (1978). *Psicología del deporte*. Tomo 1. Valladolid: Editorial Miñón.
- Arendt, H. (2013). *Sobre la revolución*. Madrid: Alianza. [Publicació original 1963.]
- Arendt, H. i Finkielkraut, A. (1989). *La crisi de la cultura*. Barcelona: Editorial Pòrtic.
- Arias-Estero, J.L.; Argudo, F.M i Alonso, J.I. (2009). *La adaptación del deporte en la iniciación: Una experiencia en minibasket*. Molina de Segura (Múrcia): Editorial Azarbe.
- Arias-Estero, J.L.; Argudo, F.M. i Alonso, J.I. (2011). Las reglas como variables didácticas. Ejemplo en baloncesto de formación. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 11 (43), p. 491-512. Disponible a: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista43/artreglas227.htm> 9.10.2020
- Arnold, P. (1997). *Sport, Ethics and Education*. London/New York: Cassell.
- Arranz, X. (2012). Ètica aplicada a les escoles de futbol formatiu. *Temps d'Educació*, 43, pp. 245-262. Disponible a: <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/264121> 9.10.2020

- Arumí, J. (2007). *L'esport formatiu. Un llibre de club per a entrenadors, pares, aficionats i jugadors*. Generalitat de Catalunya. [Guardonat amb el 24è Premi Serra i Moret (2006) per a obres i treballs sobre civisme.]
- Arumí, J. (2015). *Entrena'ls per cooperar. Repensant l'esport d'equip*. Vic: Eumo Editorial.
- Ashby, W.R. (1977). *Introducción a la cibernética*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Asín, G. (1969). *Mini-Basket*. Terrassa: Editorial Sintés.
- Badiou, A. (2010). *Segundo manifiesto por la filosofía*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Balint, M. (2005). *La falta básica. Aspectos terapéuticos de la regresión*. Barcelona: Paidós.
- Basté, J. (2015). Pròleg. A Arumí, J. *Entrena'ls per cooperar. Repensant l'esport d'equip*. Vic: Eumo Editorial.
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen.
- Bateson, G.; Jackson, D.; Haley, J. i Weakland, J. (1998) Hacia una teoría de la esquizofrenia. A Bateson, G. *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen, p. 231-256.
- Bateson, G. (2002). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bateson, G. (2006). *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Bauleo, A. (1997). *Psicoanálisis y grupalidad. Reflexiones acerca de los nuevos objetos del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Belenguer, E. (2004). *El naturalismo pedagógico*. Madrid: Síntesis.
- Bellamy, F.-X. (2018). *Los desheredados. Por qué es urgente transmitir la cultura*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Beluche, O. (2013). La educación por “competencias” y el neoliberalismo. *Sin Permiso*. Disponible a: <http://www.sinpermiso.info/textos/la-educacin-por-competencias-y-el-neoliberalismo> 9.10.2020
- Benasayag, M. (2013). *El mito del individuo*. Buenos Aires: Editorial Topía.
- Bendicho, J.J. (2010). *Colpbol. Un deporte integrador e igualitario*. València: Carena Editors.
- Benegas, J. (2013). *Seamos libres. Apuntes para volver a vivir en libertad*. Madrid: Unión Editorial.
- Bermejo, J.C. (2009). *La fragilidad de los sabios y el fin del pensamiento*. Madrid: Akal.
- Bermudo, J.M. (2006). Sobre pluralismo y humanismo. A Bermudo, J.M. (coord.) *Del humanismo al humanitarismo*. Barcelona: Horsori Editorial, pp. 11-34.

- Bermudo, J.M. (2010). *Adiós al ciudadano. Pluralismo, consumo, globalización*. Barcelona, Horsori Editorial.
- Bernabé, D. (2018). *La trampa de la diversidad: Cómo el neoliberalismo fragmentó la identidad de la clase trabajadora*. Madrid: Akal.
- Bertalanffy, L. (2006). *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México, Fondo de Cultura Económica. [Publicat originalment: 1968.]
- Betancor, M.A. i Almeida, A. (2000). Orígenes histórico-educativos del baloncesto. *Vegueta: Anuario de la Facultad de Geografía e Historia*, 3, p. 259-274. Disponible a: <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/2390> 9.10.2020
- Bidy Basketball (2020) About Bidy Basketball. Our History – Since 1951. Disponible a: <http://bidybb.com/about-bidy-basketball-la.php#> 15.10.2020
- Bird, L. i Bischoff, J. (1990). *Baloncesto. El camino del éxito*. Barcelona: Hispano-Europea.
- Bleger, J. (1978). *Simbiosis y ambigüedad. Estudio psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- Boisclair, D. (2006). *En nombre de mi libertad, ¡dejadme jugar!* Barcelona: Inde.
- Bona, C. (2015). *La nueva educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Bolívar, A. (1999). La educación no es un mercado. Crítica de la “gestión de calidad total”. *Aula de Innovación Educativa*, 84. Disponible a: https://www.researchgate.net/publication/293159029_La_educacion_no_es_un_mercado 9.10.2020
- Bolós, O. i Vilanou, C. (2004). Sobre l'origen del bàsquet: quan la religió esdevé esport. *Ars Brevis*. Disponible a: <http://www.raco.cat/index.php/arsbrevis/article/viewFile/87835/142381> 9.10.2020
- Bottenburg, M. (2003). “If korfbal had been developed in America”. En: Fred Troost (ed.) “...and I went on a voyage to Sweden”. *Five reflections on 100 years of korfbal*. Bunnik: KNKV, p. 71-108. Disponible a: <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/308908> 9.10.2020
- Bottenburg, M. i Vermeulen, J. (2011). Local Korfbal versus Global Basketball: a Study of the Relationship between Sports' Rule-Making and Dissemination. *Ethnologie française* 4 (Vol. 41), pp. 633-643. Disponible a: www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2011-4-page-633.htm 9.10.2020
- Bowlby, J. (2006). *Vinculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Boxill, J. (2003). The Ethics of Competition. A Boxill, J. (Ed.) *Sports Ethics. An Anthology*. Blackwell Publishing: Oxford, p. 107-115.
- Brezinka, W. (2006). Educació en valors en una societat en crisi de valors. *Revista Catalana de Pedagogia*, vol. 5, p. 165-182. Disponible a: <https://www.raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/33709/282582> 9.10.2020
- Brohm, J.-M. (1978). Sociología política del deporte. A Partisans. *Deporte, cultura y represión*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, p. 17-31.

- Brohm, J.-M. i Perelman, M. (2005). *El fútbol, una peste emocional*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Brown, W. (2017). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso Ediciones.
- Bruckner, P. (2003). *Miseria de la prosperidad. La religión del mercado y sus enemigos*. Barcelona: Editorial Tusquets.
- Buchanan, J. (2009). *Los límites de la libertad. Entre la anarquía y el Leviatán*. Buenos Aires/Madrid: Katz Editores.
- Burgaya, J. (2014). *Economía de l'absurd. Quan comprar més barat contribueix a quedar-se sense feina*. València: Edicions 3i4.
- Cagigal, J.M. (1966). *Deporte, pedagogía y humanismo*. Madrid: Publicaciones del Comité Olímpico Español.
- Cagigal, J.M. (1972). *Deporte, pulso de nuestro tiempo*. Madrid: Editora Nacional.
- Cagigal, J.M. (1975). *El deporte en la sociedad actual*. Madrid: Editorial Prensa Española.
- Cagigal, J.M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cagigal, J.M. (1981a). *¡Oh, deporte! (Anatomía de un gigante)*. Valladolid: Editorial Miñón.
- Cagigal, J.M. (1981b). *Deporte: espectáculo y acción*. Barcelona: Salvat Editores.
- Castejón Oliva, F.J. (1981). *Evolución de las reglas del baloncesto en España*. INEF Madrid. Tesina dirigida per Javier Sampedro. Disponible a: http://oa.upm.es/21214/1/TESIS_OTRO_FRANCISCO_JAVIER_CASTEJON_OLIVA.pdf 9.10.2020
- Castejón Oliva, F.J. (2008). Deporte escolar y competición. A Hernández, A.I.; Martínez, L.F.; Águila, C. (eds.) *El deporte en la sociedad contemporánea*. Editorial Universidad de Almería, p. 159-177.
- Cataluccio, F. (2006). *Inmadurez. La enfermedad de nuestro tiempo*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Cercós, R. i Brasó, J. (2019). Filosofía de l'educació cinquanta anys després del Maig del 68. *Temps d'Educació*, 56, p. 7-16, Universitat de Barcelona. Disponible a: <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/360519/452507> 9.10.2020
- Clarke, P.B. (1999). *Ser ciudadano*. Madrid: Sequitur.
- Club Nacional Hesperia (1963a). *Cómo jugar mejor al baloncesto. Manual de mini-basket*. Madrid, Club Nacional Hesperia [amb la col·laboració de la Federación Española de Baloncesto i la Delegación Nacional de Juventudes, i el patrocini de Coca-Cola].
- Club Nacional Hesperia (1963b). *Mini-Basket. Reglas de Juego*. Madrid, Club Nacional Hesperia [amb la col·laboració de Federación Española de Baloncesto i Delegación Nacional de Juventudes].

- CEEB (2012). *El llibre del CEEB 2012-13*. Consell de l'Esport Escolar de Barcelona. Disponible a: http://www.elconsell.cat/ceeb/images/stories/documentacio1213/llibre/elllibredelceeb_1213.pdf 9.10.2020
- CEEB (2013). *Reglament de joc de volei. Temporada 2013-14*. Consell de l'Esport Escolar de Barcelona.
- CEEB (2014). *Reglament de joc minibàsquet. Curs 2014-15*. Consell de l'Esport Escolar de Barcelona. Disponible a: http://www.elconsell.cat/elconsell/ceeb/images/Esports_Equip/Reglaments/reglament%20mini%20basquet%20ok.pdf 9.10.2020
- CEEB (s.d. a). *El semàfor dels valors. Programa de promoció dels valors positius de l'esport en edat escolar*. Consell de l'Esport Escolar de Barcelona. Disponible a: http://www.elconsell.cat/elconsell/elconsell/documents/formacio_tutors_SDV.pdf 9.10.2020
- CEEB (s.d. b). *Reglament de minihandbol*. Consell de l'Esport Escolar de Barcelona. Disponible a: <http://www.elconsell.cat/elconsell/ceeb/images/noticies/documents/1516/REGLAMENT-MINI-HANDBOL.pdf> 9.10.2020
- Cincunegui, J.M. (2019). *Miseria planificada. Derechos Humanos y neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Dado.
- Colectivo Cul de Sac (2016). *Obedecer bajo la forma de la rebelión*. Barcelona: Ediciones el Salmón.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Conde, J. (1964). El «mini-basket», vivero de jugadores, celebra el próximo martes su «día nacional». Barcelona, *La Vanguardia*, 6 de desembre, p. 71. Disponible a: <http://hemeroteca.lavanguardia.com/preview/1964/12/06/pagina-71/32686330/pdf.html> 18.1.2017
- Conde, J. (2015). Adiós a un Basketbenefactor: Daniel Fernández Mercader. Disponible en <http://www.solobasket.com/liga-endesa/adios-un-basketbenefactor-daniel-fernandez-mercader> 13.1.2016
- Consell Insular de Mallorca (2011). *Reglament de voleibol i minivoleibol*. Jocs Esportius Escolars del Departament d'Esports del Consell Insular de Mallorca. Temporada 2011/2012.
- Consell de Mallorca (2016). *Reglament de voleibol i minivoleibol*. Jocs Esportius Escolars del Departament Insular d'Esports del Consell de Mallorca. Temporada 2016/2017.
- Corominas, A. (2020). Del descrédito y la degradación del conocimiento y de cómo conseguirlos. A Cañadell, R; Corominas, A.; Hirtt, N. *El menosprecio del conocimiento*. Barcelona: Editorial Icaria, p. 69-107.
- Corriente, F. i Montero, J. (2011). *Citius, altius, furtius. El libro negro del deporte*. Logroño: Pepitas de Calabaza Editorial.
- Coubertin, P. (2004). *Lliçons de pedagogia esportiva*. Vic: Editorial Eumo.
- Cox, J. (2011). *The Professionalization of Youth Sports in America*. Tesi doctoral no publicada.

Universitat de Baylor. Disponible a: <https://baylor-ir.tdl.org/handle/2104/8204> 9.10.2020

- Crum, B. (1988). A Critical Analysis of Korfball as a “Non-Sexist Sport”. *International Revue of Sociology of Sport*, 23, pp. 233-241, Múnic. Disponible a: https://www.researchgate.net/publication/240710285_A_Critical_Analysis_of_Korfball_as_a_Non-Sexist_Sport 9.10.2020
- Crum, B. (2005). “«Educación a través del deporte» un lema para la Educación Física escolar, un callejón sin salida, una alternativa y algunas características para una Educación Física de calidad”. A: Vizuet Carrizosa, M. i Ventura García, Á. (coords.) *Valores del deporte en la educación (Año europeo de la educación a través del deporte)*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, p. 179-195.
- Cruz, J.; Boixadós, M.; Torregrosa, M. i Valiente, L. (2000). *Participa amb ells. Assessorament a famílies amb fills i filles que participen en activitats esportives*. Ajuntament de Barcelona. Disponible a: http://www.comptafinsatres.com/pdf/CF3_dossier_families.pdf 9.10.2020
- Cuskelly, G.; Hoye, R.; Aub, Ch. (2006). *Working With Volunteers in Sport. Theory and Practice*. Londres: Routledge.
- Daiuto, M. (1974). *Basquetbol. Metodología de la enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- Dalrymple, T. (2016). *Sentimentalismo tóxico. Cómo el culto a la emoción pública está corroyendo nuestra sociedad*. Madrid: Alianza.
- Darnés, J. (2018). *La burbuja terapéutica. Cómo caí en las trampas del crecimiento personal y las terapias*. Barcelona: Arpa.
- Davies, W. (2017). *La industria de la felicidad. Cómo los gobiernos y las grandes empresas nos vendieron el bienestar*. Barcelona: Malpaso.
- De los Reyes, I. (2018). Presentación a la edición española. A Bellamy, F.-X. *Los desheredados. Por qué es urgente transmitir la cultura*. Madrid: Ediciones Encuentro, p. 7-12.
- Dean, E.S. (1985). *Baloncesto: técnica y estrategia*. Barcelona: Editorial Hispano Europea.
- Debray, R. (2016). *Elogio de las fronteras*. Barcelona: Gedisa.
- Delgado, M. (2003). El discapacitado cultural. *Cuadernos de pedagogía*, 326. Disponible a: <http://manueldelgadoruiz.blogspot.com/2010/09/el-discapacitado-cultural-una-nueva.html?m=1> 9.10.2020
- Delgado, M. (2016). *Ciudadanismo: La reforma ética y estética del capitalismo*. Madrid: Catarata.
- Delgado, M. (2018). Contra la babosidad multicultural. Disponible a: <http://manueldelgadoruiz.blogspot.com/2018/10/contra-la-babosidad-multicultural.html?m=1> 2.5.2020
- Dewey, J. (1965). *Libertad y cultura*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano-Americana. [Publicat originalment: 1939.]
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata. [Publicat originalment: 1916.]

- Dewey, J. (1996). *Liberalismo y acción social y otros ensayos*. València: Edicions Alfons El Magnànim. [Publicat originalment 1935].
- Diario Marca (2019). Nace la Tarjeta Verde en el fútbol valenciano. *Diario Marca*. Disponible a: <https://www.marca.com/futbol/cantera/2019/10/26/5db43f8122601d850e8b45e5.html> 9.10.2020
- Díaz, C. i García, F. (1979). *Ensayos de pedagogía libertaria*. Madrid: Zero.
- Díaz Barriga, Á. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Díaz-Miguel, A. (1985). *Mi baloncesto*. Madrid: Editorial Soma.
- Dicen (1969). El «minibasket» con perfecta pedagogía. *Mini-Basket. Revista mensual editada por el Club Nacional Hesperia*. Madrid, any V, n. 41, febrer, p.2 [Secció “Cómo nos ven”].
- Diem, C. (1966). *Historia de los deportes*. Barcelona: Lluís de Caralt Editor.
- Diez, X. (2016). L'Escola Nova 21: unes preferents educatives. *Espai de dissidència: La bitàcola de Xavier Diez*, 8 de juliol. Disponible a: <https://blocs.mesvilaweb.cat/xavierdiez/?p=269567> 18.10.2020
- Díez Gutiérrez, E, J. (2019). “Naturalizar” la ideología neoliberal: educar en el *habitus* capitalista. *Estudios de Derecho*, 76 (168), pp-pp 221-239. Disponible a: <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/11789/339213-178794-3-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 18.10.2020
- Donati, P. (2017). *Más allá del multiculturalismo*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Donzelot, J. (2008). *La policía de las familias. Familia, sociedad y poder*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Donzelot, J. (2012). *¿Hacia una ciudadanía urbana? La ciudad y la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Dosil, J. (2003). La función educativa del árbitro y juez deportivo. A Guillén, F. (Dir.) *Psicología del arbitraje y el juicio deportivo*. Barcelona: INDE, p. 133-160.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Durán González, J. (1994). *El vandalismo en el fútbol: Una reflexión sobre la violencia en la sociedad moderna*. Madrid: Gymnos.
- Durán González, J. (2013). Ética en la competición deportiva: valores y contravalores del deporte competitivo. *Materiales para la Historia del Deporte*, 11, p. 89-115, ISSN: 2340-7166. Disponible a: http://www.upo.es/revistas/index.php/materiales_historia_deporte/article/view/803 18.10.2020
- Durand, M. (1988). *El niño y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Eco, U. (1995). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona, Lumen i Tusquets. [Publicat originalment en italià l'any 1964.]

- Ehrenreich, B. (2018a) *Sonríe o muere. La trampa del pensamiento positivo*. Madrid: Turner Publicaciones.
- Ehrenreich, B. (2018b) *Causas naturales. Cómo nos matamos por vivir más*. Madrid: Turner Publicaciones.
- Elias, N. i Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Mèxic, Fondo de Cultura Económica.
- Enkvist, I. (2010). *La educación en peligro*. Barañáin: Ediciones Universidad de Navarra.
- Enkvist, I. (2011). *La buena y la mala educación. Ejemplos internacionales*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Enkvist, I. (2014). *Educación. Guía para perplejos*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Eliacheff, C. i Soulez, D. (2009). *El tiempo de las víctimas*. Madrid: Akal.
- El Informal / Efe (2019). Cronología completa del caso de La Manada. Disponible a: <https://www.elimparcial.es/noticia/189064/sociedad/cronologia-completa-del-caso-de-la-manada.html> 13.10.2020
- Espin, M. (1981). Nuestro basket. 1968: “boom” del “mini” [Entrevista a Vicente Zanon]. Barcelona, *El Mundo Deportivo*, 28 d'agost, pàgina 24. Disponible a: <http://hemeroteca-paginas.mundodeportivo.com/EMD01/HEM/1981/08/28/MD19810828-024.pdf> 18.10.2020
- EYBA (2013). *Rules (Section F - Exceptions to FIBA Rules)*. Edmonton Youth Basketball Association: Canadà.
- FAB (2015a). *Reglas oficiales de minibasket*. Federación Andaluza de Baloncesto. Disponible a: <https://www.andaluzabaloncesto.org/sevilla/delegacion-noticia-4-4343/nuevas-reglas-minibasket-para-la-temporada-20152016.aspx> 18.10.2020
- FAB (2015b). Modificaciones comisión minibasket. Temporada 2015/16. Federación Andaluza de Baloncesto.
- Farrey, T. (2008). *Game On: The All-American Race to Make Champions of Our Children*. New York: ESPN Books.
- FBIB (2014). *Normas específicas temporada 2014-15. Categoría Mini-basket Masculina y Femenina*. Federació de Bàsquet de les Illes Balears.
- FCBKids (2015). Coneixeu el sistema de competició esportiva Juga Verd Play? Entrevista a Salvador Valls.
- FCBQ (1991). *Reglament oficial de minibàsquet*. Barcelona: Federació Catalana de Basquetbol.
- FCBQ (1997). Memòria de la prova experimental del nou reglament de minibàsquet. No publicat. [Còpia disponible a la Biblioteca de la Fundació Bàsquet Català.]
- FCBQ (2005). *Reglament oficial de minibàsquet*. Barcelona: Federació Catalana de Basquetbol.

- FCBQ (2011a). *Regles de joc minibàsquet*. Barcelona: Federació Catalana de Basquetbol. Disponible a: <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/producciofcbq/recursos/documents/reglaments/reglesminibasquet.pdf> 18.10.2020
- FCBQ (2011b). *Regles de joc Passarel·la*. Barcelona: Federació Catalana de Basquetbol. Disponible a: <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/producciofcbq/recursos/documents/reglaments/reglespassarella.pdf> 18.10.2020
- FCBQ (2016). Trobada Final Escoles de Bàsquet i Escobol de Barcelona 2016. Barcelona: Federació Catalana de Basquetbol. Disponible a: <https://vimeo.com/168517586> 18.10.2020
- FCF (2016). Zero insults a la grada. Secció Notícies. 27 de gener. Federació Catalana de Futbol. Disponible a: <http://fcf.cat/noticia/zero-insults-a-la-grada/27/01/2016> 18.10.2020
- FEB (1992). *Reglamento oficial de Minibasket / Reglamento oficial de Pasarela*. Madrid: FEB.
- FEB (2008). Entrevista a Josep Bordas. *Àrbitros FEB* (revista digital), número 14, març. Disponible a: <https://www.clubdelarbitro.com/revistas/14.pdf> 18.10.2020
- Feller, B. i Lebovitz, H. (1978). Don't Knock Little Leagues. A: Martens, R. (comp.). *Joy and Sadness in Children's Sport*. Champaign: Human Kinetics, p. 34-38.
- Ferrer, J. (2008). Dels miniesports a l'esport adult: l'adaptació de l'esport a les necessitats dels nens. A López Ros, V. i Sargatal, J. (eds.) *L'esport en edat escolar*. Universitat de Girona – Càtedra d'Esport i Educació Física, p. 111-123.
- Ferro, J.C. i Piñeiro, A. (2007). *Korfbal*. Madrid: Editorial Pila Teleña.
- FIBA-CIM (1969). *Minibasket. Reglas oficiales*. Sense dades de l'editor.
- FIBA-CIM (1987). *Reglas de Minibasket*. Bogotá (Colòmbia): Publicaciones FUC.
- Fieldhouse USA Basketball (2013). *Basketball Rules*.
- Fieldhouse USA Basketball (2019). *Basketball Rules*.
- Filloux, J.-C. (1967). Observaciones sobre la evolución de las tendencias pedagógicas. A AA.DD. *Pedagogía y psicología de los grupos*. Barcelona: Editorial Nova Terra, p. 53-66.
- FIP (1988). *Minibasket. Regolamento del gioco*. Roma, Federazione Italiana di Pallacanestro (Comitato Nazionale Minibasket).
- FIP (2013). *Regolamento di gioco del minibasket*. Roma: Federazione Italiana di Pallacanestro. Disponible a: <http://www.fip.it/public/36/2061/regolamento%202013-14.pdf> 18.10.2020
- Foerster, H. (2006). *Las semillas de la cibernética. Obras escogidas*. Barcelona: Gedisa.
- Foerster, H. i Poerksen, B. (2002). *Understanding Systems. Conversations on Epistemology and Ethics*. Heildelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Frank, H. i Meder, B. (1976). *Introducción a la pedagogía cibernética*. Buenos Aires: Troquel.

- Frankfurt, H. (2004). *Las razones del amor. El sentido de nuestras vidas*. Barcelona: Paidós.
- Freud, S. (2007a). Análisis fragmentario de una histeria ('Caso Dora'). A Freud, S. *Obras completas* (9 vol.), vol. 3. Madrid: Biblioteca Nueva, p. 933-1002.
- Freud, S. (2007b). El porvenir de una ilusión. A Freud, S. *Obras completas* (9 vol.), vol. 8. Madrid: Biblioteca Nueva, p. 2961-2992.
- Fuller, T. (2009). La comprensión filosófica de la educación [Introducción]. A Oakeshott, M. *La voz del aprendizaje liberal*. Buenos Aires/Madrid: Katz Editores, p.15-34.
- Fundació FC Barcelona (2012). 'FutbolNet' escalfa motors amb vista al nou curs. Publicat el 5 de setembre a la pàgina web de la Fundació.
- Fundació FC Barcelona (2013). La Fundació FC Barcelona i el COI signen un acord per aplicar la metodologia de 'FutbolNet' a l'Àfrica. Publicat el 17 d'abril a la pàgina web de la Fundació.
- Furedi, F. (2006). *Culture of Fear Revisited. Risk Taking and the Morality of Low Expectation*. London: Continuum Books.
- Furedi, F. (2018). *¿Qué le está pasando a la Universidad? Un análisis sociológico de su infantilización*. Madrid: Narcea.
- Gabriel, A. (2016). "Em satisfaria tenir fills en comú, en col·lectiu". *El País*, 11 de maig. Disponible a: https://cat.elpais.com/cat/2016/05/11/catalunya/1462966185_313983.html 18.10.2020
- Gadotti, M. (2013). *Escuela ciudadana*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Gallardo, P. i Mendoza, A. (2008). *Metodología de la enseñanza de las actividades físicas y deportivas*. Sevilla: Wanceulen.
- García Aranda, J. (1995). Un deporte escolar para el futuro. A Blázquez, D. (Dir.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde, p.395-430.
- García Caba, M. M^a. (2012). *El buen gobierno deportivo: ¿un ejercicio de responsabilidad social?* Madrid: Editorial Dykinson.
- García Montero, L. (2019). *Las palabras rotas. El desconsuelo de la democracia*. Madrid: Alfaguara.
- García Romero, F. (2019). *El deporte en la Antigua Grecia: Aspectos sociopolíticos y culturales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Gasulla, A. (1987). *Benvolgut President*. Targeta de visita professional de Gasulla. Escrita a ma en el seu revers i adreçada al President de la FCBQ, acompanyant les fotocòpies d'articles de la revista *Rebote* de l'any 1962 relacionades amb el minibàsquet. Data: 21-10-87. Carpeta "Minibàsquet", Fundació Bàsquet Català.
- GENCAT (2014) RESOLUCIÓ JUS/2261/2014, de 8 d'octubre, per la qual s'inscriuen al Registre de Col·legis Professionals de la Generalitat de Catalunya els Estatuts del Col·legi Oficial de Psicologia de Catalunya. Disponible a: https://www.copc.cat/adjuntos/adjunto_9800/v/Estatuts%20del%20COPC.pdf?tm=1550138410 18.10.2020

- GENCAT (2017) DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Disponible a: <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7477/1639866.pdf> 18.10.2020
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). Nuevos liberales y viejos conservadores ante la educación. A Álvarez-Uría, F.; García Santesmases, A.; Muguerza, J.; Pastor, J.; Rendueles, G.; Varela, J. *Neoliberalismo vs. democracia*. Madrid: Ediciones de la Piqueta, p. 130-159.
- Giroux, H. (2001). *El ratoncito feroz: Disney o el fin de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Giroux, H. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.
- Glasersfeld, E. (1992) Declaration of the American Society for Cybernetics. A Negiota, C.V. (Ed.), *Cybernetics and applied systems*. New York: Marcel Decker, p.1-5. Disponible a: <http://vonglasersfeld.com/papers/065.pdf> 18.10.2020
- Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González Arévalo, C. i Alastrué Pozo, P. (2014). Deporte en edad escolar. Joga Verd Play. *Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya*. Disponible a: <https://www.youtube.com/watch?v=oj3ZKVxFLZw> 18.10.2020
- González Lozano, F. (2001). *Educación en valores desde la educación física y la animación deportiva*. Madrid: Editorial CCS.
- González-Oya, J.L. (2006). Aproximación a la formación del árbitro de fútbol: un ejemplo de modelo educativo. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, nº1, vol.6, p. 37-41. Disponible a: <http://revistas.um.es/cpd/article/view/112561> 18.10.2020
- Gramsci, A. (2011). *Odio a los indiferentes*. Barcelona: Ariel
- Gray, J. (2010). Introducción. A De Jouvenel, B. *La ética de la redistribución*. Buenos Aires / Madrid: Katz Editores.
- Hardt, M. i Negri, A. (2005). *Imperio*. Barcelona: Paidós.
- Harre, D. (1987). *Teoría del entrenamiento deportivo*. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- Hayek, F. (1968). La competencia como proceso de descubrimiento. Disponible a: <http://www.hacer.org/pdf/Hayek05.pdf> 18.10.2020
- Hayek, F. (2011). *Camino de servidumbre*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández Álvarez, J.L. (2005). El deporte en el currículum de Educación Física: justificación curricular y educación en valores. A: Vizuete Carrizosa, M. i Ventura García, Á. (coords.). *Valores del deporte en la educación (Año europeo de la educación a través del deporte)*. Madrid: Ministerio

de Educación y Ciencia, p. 127-158.

- Hirsch, E.D. (1987). *Cultural Literacy: What Every American Need To Know*. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Hirsch, E.D. (2001). *Romancing The Child. Education Next*, Hoover Institution. Disponible a: <http://educationnext.org/romancing-the-child/> 18.10.2020

- Hirsch, E.D. (2012). *La escuela que necesitamos*. Madrid: Ediciones Encuentro.

- Hirtt, N. (2010). La educación en la era de las competencias. Disponible a: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3307357> 18.10.2020

- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.

- Hunyadi, M. (2015). *La tiranía de los modos de vida: Sobre la paradoja moral de nuestro tiempo*. Madrid: Cátedra.

- Illich, I. (2005). *Alternativas. A Obras reunidas. Volumen I*. México, Fondo de Cultura Económica. [Text original 1970].

- Illich, I. (2012). *La convivencialidad*. Barcelona: Virus Editorial.

- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Buenos Aires: Katz Editores.

- Isidori, E.; Müller, A. i Kaya, S. (2012). The Referee as Educator: Hermeneutical and Pedagogical Perspectives. *Physical Culture And Sport. Studies And Research*, 56(1), 5-11. Disponible a: <https://www.degruyter.com/view/j/pcssr.2012.56.issue-1/v10141-012-0023-2/v10141-012-0023-2.xml> 18.10.2020

- Jiménez Martín, P. (2008). *Manual de estrategias de intervención en actividad física, deporte y valores*. Madrid: Síntesis.

- Jouvenel, B. (2010) *La ética de la redistribución*. Buenos Aires / Madrid: Katz Editores. [Publicat originalment l'any 1951].

- Julià, A. (2013) *Avaluació FutbolNet a Catalunya 2012-2013*. A Julià, A. i Prat, M. *Esport i valors. Avaluació del programa FutbolNet de la Fundació FC Barcelona a Catalunya, 2012-2013*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, p. 61-118. Disponible a: http://www.academia.edu/13344632/Esports_i_valors._Avaluaci%C3%B3_del_programa_FutbolNet_de_la_Fundaci%C3%B3_FC_Barcelona_a_Catalunya 16.10.2020

- Kaiser, A. (2017). *La tiranía de la igualdad. Por qué el igualitarismo es inmoral y socava el progreso de nuestra sociedad*. Barcelona: Ediciones Deusto.

- Kohn, A. (1986). *No Contest. The Case Against Competition*. Nueva York: Houghton Mifflin.

- Kretchmar, S. (2013). Bench Players: Do Coaches Have a Moral Obligation to Play Benchwarmers? A: Simon, R. *The Ethics of Coaching Sports. Moral, Social and Legal Issues*. Boulder (Colorado): Westview Press, p. 121-136.

- Lacambra, M. (2015) *El deporte en la infancia. Enseñar, entrenar y competir sin dejar de aprender, educar y disfrutar*. Barcelona: Inde.
- Lacan, J. i Cénac, M. (1950). Introducción teórica a las funciones del psicoanálisis en criminología. Comunicació presentada a la *XIII Conferència de psicoanalistes de llengua francesa*. Disponible a: <https://enblancoe.files.wordpress.com/2013/09/j-lacan-introduccic3b3n-tec3b3rica-a-las-funciones-del-psicoanc3a1lisis-en-criminologc3ada.pdf> 18.10.2020
- Lajonquière, L. (2000a). *Infancia e ilusión (psico)-pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lajonquière, L. (2000b). Freud, el psicoanálisis y su educación para la realidad. A AA.DD. *Aportes para una clínica del aprender*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones, p. 31-49.
- Lajonquière, L. (2009). El psicoanálisis, la educación y la infancia que supimos conseguir. A: AA.DD. *Violencia, medios y miedos. Peligro, niños en la escuela. Los sentidos de las violencias*. Madrid: Editorial CEP, p. 6-20.
- Lamonedá, J. (2015). *Juego limpio y deportividad. Fichero de recursos para educar en valores*. Barcelona: Inde.
- Lapied, A. (2009). *La ley del más débil. Genealogía de lo políticamente correcto*. Murcia: Ediciones Tres Fronteras.
- Laplanche, J. i Pontalis, J.-B. (1996) *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.
- Lara, Á.L. (2014) A modo de epílogo: éticas y políticas del deporte. A: Rivero, J. i Tamburrini, C. *Del juego al estadio. Reflexiones sobre ética y deporte*. Madrid: Clave Intelectual, p. 209-219.
- Laspalas, J. (2000). Los valores morales y la educación en la Grecia clásica. A: Vilanou, C. i Collelldemont, E. (coords.) *Historia de la educación en valores (volumen I)*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, p. 63-81.
- Laurent, É. (2005). *Lost in cognition. El lugar de la pérdida en la cognición*. Buenos Aires: Colección Diva.
- Laurent, É. (2013). *La batalla del autismo. De la clínica a la política*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Lefebvre, H. (1971). *Síntesis del pensamiento de Marx*. Barcelona: Editorial Nova Terra.
- Leoni, B. (2010). *La libertad y la ley*. Madrid: Unión Editorial. [Publicat l'any 1961.]
- Lewin, K. (1973). *Dinámica de la personalidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lewin, K. (1988). *La teoría del campo en la ciencia social*. Barcelona: Paidós.
- Light Shields, D. i Light Bredemeier, B. (2009). *True Competition. A Guide to Pursuing Excellence in Sport and Society*. Champaign-Illinois: Human Kinetics.
- Lijtmaer, L. (2019). *Ofendidos. Sobre la criminalización de la protesta*. Barcelona: Anagrama.

- Linde, L.M. (2011). Animal grotesco, pero feroz. *Revista de Libros* (segunda época), n. 179, 1 de noviembre. Disponible a: <https://www.revistadelibros.com/articulos/lo-politicamente-correcto-empezo-en-franfort-y-hoy-se-puede-aplicar-a-todo> 18.10.2020
- Llovet, J. (2011). *Adéu a la Universitat. L'eclipsi de les humanitats*. Barcelona: Galàxia Gutemberg.
- Lluch, M. (2016). Entrevista a Jaume Mora. Programa “Més que esport” (Ràdio 4), 12 de juliol.
- López-Cuadra, G. (1982). *Manual del entrenador y jugador de los deportes de equipo*. Barcelona: Editorial Hispano-Europea.
- López Gómez, P. (2018). *Lo que estamos construyendo. Consideraciones sobre los verdaderos problemas y las falsas soluciones de la enseñanza española del siglo XXI*. Madrid: Verdana Servicios Editoriales.
- Losada, E. (1967). El mini-basket es un instrumento de formación para el niño. *Mini-Basket. Revista mensual editada por el Club Nacional Hesperia*, any III, nº 26, setembre, número extraordinari.
- Lozano, C. (1980). *La escolarización. Historia de la enseñanza*. Barcelona: Montesinos Editor.
- Luri, G. (2012). *Per una educació republicana. Escola i valors*. Barcelona: Editorial Barcino.
- Luri, G. (2013). *Por una educación republicana*. Cànoves: Proteus .
- Luri, G. (2014) *Mejor educados. El arte de educar con sentido común*. Barcelona: Ariel.
- Luri, G. (2015a). Erasme, avui. Pròleg a Erasme de Rotterdam, *Eduqueu els infants ben aviat en les lletres*. Martorell: Adesiara Editorial.
- Luri, G. (2015b). *Aforismos que nunca contaré a mis hijos*. Sevilla: Ediciones de la Isla de Siltolá.
- Luri, G. (2019). *La imaginación conservadora: Una defensa apasionada de las ideas que han hecho del mundo un lugar mejor*. Barcelona: Ariel.
- Luri, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones. Una defensa del conocimiento poderoso*. Barcelona: Ariel.
- Lurçat, L. (1986). *Les necessitats i els drets dels infants*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Lurçat, L. (1997). *El fracaso y el desinterés escolar Cuáles son sus causas y cómo se explican*. Barcelona: Gedisa. [Publicat originalment en francès l'any 1976].
- Mahler, M. (1990). *Estudios 2: Separación – Individuación*. Buenos Aires: Paidós.
- Malina, R. (2009). Children and Adolescents in the Sport Culture: The Overwhelming Majority to the Select Few. *Journal of Exercise Science & Fitness* Vol. 2 (1), supl.
- Mangan, J.A. (2003). *The Games Ethics and Imperialism. Aspectes of the Difussion of an Ideal*. Londres: Frank Cass.
- Marcuse, H. (1984). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Ariel.

- Marquard, O. (2001). *Filosofía de la compensación: escritos sobre antropología filosófica*. Barcelona: Paidós.
- Martens, R. (1978). *Joy and Sadness in Children's Sport*. Champaign Human Kinetics.
- Martín Moratinos, J.L. (2007). *Érase una vez... el minibàsquet en Valladolid*. Fundación Municipal de Deportes del Ayuntamiento de Valladolid.
- Marx, K. (2016). *Manuscritos de economía y filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.
- McPhee, J. (2015). *Los niveles de juego*. Madrid: Editorial Dioptrías.
- Meléndez-Falkowski, M. i Enríquez Fernández, E. (1988). *Minihandball (El juego de Iniciación para el Aprendizaje del Balonmano)*. Madrid: Editorial Esteban Sanz.
- Messner, M. (2009). *It's All for the Kids. Gender, Families, and Youth Sport*. Berkeley: University of California Press.
- Meynaud, J. (1972). *El deporte y la política. Análisis social de unas relaciones ocultas*. Barcelona: Hispano-Europea.
- Mialaret, G. (1978). Problemas actuales en la educación nueva. A Mialaret, G. (coord.) *Educación nueva y mundo moderno*. Barcelona: Editorial Planeta, p. 11-22.
- Mialaret, G. (1979a). *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Mialaret, G. (1979b). Un esfuerzo de imaginación. A Mialaret, G. (coord.) *El derecho del niño a la educación*. París: Unesco, p. 197-201.
- Mialaret, G. (1980). *Nueva pedagogía científica*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Mini-Basket (1967a). Trascendente Asamblea Nacional. *Mini-Basket. Revista mensual editada por el Club Nacional Hesperia*. Madrid, any III, n. 26, setembre, número extraordinari.
- Mini-Basket (1967b). Comentarios de Ricardo Hevia Álvarez, entrenador del Colegio de La Salle de Mieres. *Mini-Basket. Revista mensual editada por el Club Nacional Hesperia*. Madrid, any III, n. 26, setembre, número extraordinari.
- Mini-Basket (1967c). Entrevista a Paco Fernández: El Mundial fue un torneo «sui generis». *Mini-Basket. Revista mensual editada por el Club Nacional Hesperia*. Madrid, any III, n. 22, març.
- Mini-Basket (1967d). Consejo Internacional de Mini-Basket. *Mini-Basket. Revista mensual editada por el Club Nacional Hesperia*. Madrid, any III, n. 27, octubre.
- Mini-Basket (1968). Última hora. *Mini-Basket. Revista mensual editada por el Club Nacional Hesperia*. Madrid, any IV, n. 38, novembre, p.7.
- Mir, J. (1967). Desde la meca del baloncesto. *Mini-Basket. Revista mensual editada por el Club Nacional Hesperia*. any III, n. 22, febrer.
- Mitjana, J.C. (2009). *Circular 11. La missió de l'àrbitre*. Barcelona: Federació Catalana de

- Basquetbol. Comitè d'Àrbitres. Disponible a: https://media.wix.com/ugd/b99ab2_f6fa825a3c0d46e9b61972f354121e6c.pdf 18.10.2020
- Moffatt, A. (1997). *Socioterapia para sectores marginados: terapia comunitaria para grupos de riesgo*. Buenos Aires: Editorial Lumen-Humanitas.
- Monclús, F. (2015). Entrevista a Jaume Mora, President del CEEB. Programa “Repartint Joc” (Radio Marca), 3 de desembre. Disponible a: <http://www.elconsell.cat/elconsell/elconsell/documents/mp3/jaume-mora-radiomarcabarcelona-modelparalel.mp3> 18.10.2020
- Montilla, R. (2013). Quan jugar net dóna títols. *La Vanguardia* (suplement *Viure*). Disponible a: http://www.diba.cat/c/document_library/get_file?uuid=37d278be-2c65-4716-82ca-a2dc35039a75&groupId=467020 18.10.2020
- Moreno, J. (1993). *Psicodrama*. Buenos Aires: Ediciones Hormé.
- Moreno, J. (1995). *El Psicodrama. Terapia de acción y principios de su práctica*. Buenos Aires: Ediciones Hormé.
- Moreno Castillo, R. (2006). *Panfleto antipedagógico*. Barcelona: El Leqtor Universal.
- Moreno Castillo, R. (2008). *De la buena y la mala educación: Reflexiones sobre la crisis de la enseñanza*. Barcelona: Los libros del Lince.
- Moreno Castillo, R. (2016). *La conjura de los ignorantes. De cómo los pedagogos han destruido la enseñanza*. Madrid: Editorial Pasos Perdidos.
- Morin, L. (1975). *Los charlatanes de la nueva pedagogía. Perplejidades de un joven profesor*. Barcelona: Herder.
- Moya-Argeler, I. (1968a). Como empezó el Mini-Basket. *Mini-Basket. Revista mensual editada por el Club Nacional Hesperia*. Madrid, any IV, n. 30, p.12-13 [Secció “Historia del baloncesto (4)”].
- Moya-Argeler, I. (1968b). Expansión del Mini-Basket. *Mini-Basket. Revista mensual editada por el Club Nacional Hesperia*. Madrid, any IV, n. 31, p.12-13 [Secció “Historia del baloncesto (5)”].
- Moya-Argeler, I. (1968c). El Mini-Basket español nació en Barcelona. *Mini-Basket. Revista mensual editada por el Club Nacional Hesperia*. Madrid, any IV, n. 32, p.12-13 [Secció “Historia del baloncesto (6)”].
- Moya-Argeler, I. (1968d). El Mini-Basket y la Federación Española de Baloncesto. *Mini-Basket. Revista mensual editada por el Club Nacional Hesperia*. Madrid, any IV, n. 33, p.12-13 [Secció “Historia del baloncesto (7)”].
- Moya-Argeler, I. (1968e). Mi equipo. *Mini-Basket. Revista mensual editada por el Club Nacional Hesperia*. Madrid, any IV, n. 38, noviembre, p. 6-7 [Secció “Sólo para minis” (II)].
- Mumford, L. (2013). *Historia de la utopías*. Logroño: Pepitas de calabaza ed.
- Muñoz Ramírez, F. (2004). El deporte como instrumento de transmisión de valores: Por un modelo de cohesión social y de tolerancia. *Revista de Educación*, núm. 335, pp. 153-161. Disponible a:

<http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2004/re335/re335-11.html> 18.10.2020

- Naismith, J. (1892). Original 13 Rules of Basketball. USA Basketball. Disponible a: <https://www.usab.com/history/dr-james-naismiths-original-13-rules-of-basketball.aspx> 18.10.2020
- Naismith, J. (1996). *Basketball. Its Origin and Developement*. University of Nebraska Press: Bison Books.
- Naismith Legacy Group (2016). Basketball and the Olympics. Disponible a: <http://www.naismith.com/blog/2016/9/1/basketball-and-the-olympics> 18.10.2020
- Narodowski, M. (2012). El bullying como sustituto de la vieja indisciplina: estrategias frente a la disolución de la autoridad adulta. *Linhas*, 13(2), 140-151. Disponible a: http://www.academia.edu/6875656/EL_BULLYING_COMO_SUSTITUTO_DE_LA_VIEJA_INDISCIPLINA_estrategias_frente_a_la_disoluci%C3%B3n_de_la_autoridad_adulta 18.10.2020
- Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos. Familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores*. Buenos Aires: Debate.
- Navarra, A. (2019) *Devaluación continua. Informe urgente sobre alumnos y profesores de secundaria*. Barcelona: Tusquets.
- Nerín, G. (2011). *Blanc bo busca negre pobre*. Barcelona: La Campana.
- Nietzsche, F. (2003). *La genealogía de la moral*. Madrid: Tecnos.
- Nietzsche, F. (2009). *El ocaso de los ídolos*. Barcelona: Tusquets.
- Nyberg, D. (1981). Ambigüedad y restricciones en la «libertad» de las escuela libres. A Strike, K. i Egan, K. *Ética y política educativa*. Madrid: Narcea, p. 119-133.
- Olivera, J. i Ticó, J. (1993). Gènesi i etapes evolutives del bàsquet com a esport contemporani. Taules cronològiques (1891-1992). *Apunts. Educació Física i esports*, 34, 4t trimestre, p. 6-42. Disponible a: https://hemeroteca.revista-apunts.com/apunts/articulos/34/ca/034_006-042_cat.pdf 18.10.2020
- OMET (s.d.). *Reglament de Voleibol*. Oficina Municipal d'Esport per a Tothom, Ajuntament de Sant Cugat. Disponible a: <http://www.omet.santcugat.cat/index.php/menu-voleibol/reglament-voleibol.html> 18.10.2020
- Orlick, T. (1976). *Winning Through Cooperation: Competitive Insanity – Cooperative Alternatives*. Acropolis Books: Washington.
- Orlick, T. (2002). *Libres para cooperar, libres para crear (Nuevos Juegos y Deportes Cooperativos)*. Barcelona: Paidotribo.
- Orlick, T. (2011). *Juegos y deportes cooperativos: Desafíos divertidos sin competición*. Madrid, Editorial Popular [publicat originalment: 1978].
- Orlick, T. i Botterill, C. (1975). *Every Kid Can Win*. Chicago: Nelson-Hall.

- Orrico, J. (2005). *La enseñanza destruida*. Madrid: Huerga y Fierro Editores.
- Orrico, J. (2016). *La tarima vacía*. Sevilla: Editorial Alegoría (Callejón del Libro SL).
- Ortega, G., Giménez, F.-J., Jiménez, A.C., Franco, J., Durán, L.J. i Jiménez, P.J. (2012a). *Iniciación al valorcesto*. Madrid: Ediciones Gráficas Fundación Real Madrid [dins del projecte “Por una educación REAL: Valores y deporte”].
- Ortega, G.; Franco, J.; Giménez, J.; i Jiménez, P. (2012b). La Tarjeta Blanca de la Fundación Real Madrid. Una propuesta educativa a través de la competición. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, Universidad de Murcia, vol. 12, Suplement 1, 37-40. Disponible a: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=227025430011> 18.10.2020
- Ortega y Gasset, J. (2007). *Misión de la Universidad*. Madrid, Biblioteca Nueva [publicat originalment: 1930].
- Ortega, T.; Piñar, I.; Salado, J.; Palau, J.M.; Gómez, M.A. (2012). Opinión de expertos y entrenadores sobre el reglamento de la competición infantil en baloncesto. *RICYDE. rev. int. cienc. deporte*, 29(8), 142-150. Disponible a: <https://www.cafyd.com/REVISTA/02803.pdf> 18.10.2020
- Ortega-Toro, E.; Olmedilla-Zafra, A. i Cárdenas-Vélez, D. (2007). La participación activa como base fundamental para la mejora del lanzamiento en baloncesto de formación. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 5(1), p. 1-8. Universidad de Costa Rica. Disponible a: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71024528004> 18.10.2020
- Ortiz, G. (2014). Entrevista a Aíto García Reneses. Revista *Jotdown*. Disponible a: <http://www.jotdown.es/2014/04/aito-garcia-reneses-los-mismos-que-decian-que-no-me-gustan-las-estrellas-eran-los-que-votaban-a-mis-jugadores-como-los-mejores-de-la-acb/> 18.10.2020
- Orts, F. i Mestre, J.A. (2011). *El derecho educativo del menor en la gestión del deporte escolar*. Barcelona: Inde.
- Partisans (1978) *Deporte, cultura y represión*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Pastor Pradillo, J.L. (2005). *Manuales escolares y libros de texto de educación física en los estudios de Magisterio (1883-1978)*. Universidad de Alcalá: Servicio de Publicaciones.
- Peiró, C. (2017). Acoso escolar: la indulgente pedagogía moderna es la culpable. Infobae.com Disponible a: <http://www.infobae.com/sociedad/2017/02/23/acoso-escolar-la-indulgente-pedagogia-moderna-es-la-culpable/> 1.3.2017
- Perelman, M. (2014). *La barbarie Deportiva. Crítica de una plaga mundial*. Barcelona: Virus Editorial.
- Pérez Álvarez, M. (2018). *Más Aristóteles y menos Concerta. Las cuatro causas del TDAH*. Madrid: NED Ediciones.
- Pérez Oliveras, E. (1998). Juegos cooperativos: juegos para el encuentro. *Lecturas: Educación Física y Deportes*. Año 3, Nº 9, mes de març, Buenos Aires. Disponible a: <http://www.efdeportes.com/efd9/jue9.htm> 18.10.2020
- Personne, J. (2005). *Un deporte para el niño. Sin récords ni medallas*. Barcelona: Inde.

- Piaget, J. (1981). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Seix Barral.
- Pichon-Rivière, E. (1985a). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pichon-Rivière, E. (1985b). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Piñar, M^a.I. (2005). *Incidencia del cambio de un conjunto de reglas de juego sobre algunas variables que determinan el proceso de formación de los jugadores de minibasket (9-11 años)*. Tesis doctoral sense publicar, Universidad de Granada. Disponible a: <http://hera.ugr.es/tesisugr/15346389.pdf> 18.10.2020
- Pisarello, G. (2014). *Procesos constituyentes. Caminos para la ruptura democrática*. Madrid: Trotta.
- Platón (1986). *La República o el Estado*. Madrid: EDAF.
- Platón (1993). *Cartas*. Madrid: Akal.
- Poerksen, B. (2002). *Understanding Systems. Conversations on Epistemology and Ethics*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Postman, N. (1990). *Divertim-nos fins morir: discurs públic en l'època del «show business»*. Barcelona: Llibres de l'Índex.
- Prandi, M.V. (2006) ADHD. Un nombre para la falla de la función de inhibición. A Stiglitz, G. (comp.) *DDA, ADD, ADHD, como ustedes quieran. El mal real y la construcción social*. Buenos Aires: Grama Ediciones, p. 61-67.
- Prat, M. (2013) L'educació en valors a través de l'esport. Fonamentació teòrica. A Julià, A. i Prat, M. *Esport i valors. Avaluació del programa FutbolNet de la Fundació FC Barcelona a Catalunya, 2012-2013*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, pp. 15-60. Disponible a: http://www.academia.edu/13344632/Esports_i_valors._Avaluaci%C3%B3_del_programa_FutbolNet_de_la_Fundaci%C3%B3_FC_Barcelona_a_Catalunya 18.10.2020
- Prat, M.; Flores, G. i Carbonero, L. (2013). El rol del árbitro y su implicación en el fomento del juego limpio. Análisis y propuestas de intervención en el contexto de deporte universitario. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, nº 24, p. 72-78. Disponible a: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4473841.pdf 18.10.2020
- Prats, E. (2007) Educar: la sorpresa de la llibertat. *Perspectiva escolar*, 316, p. 15-21.
- Primo, G. (1986). *Baloncesto: El ataque*. Barcelona: Editorial Martínez-Roca. [amb la col·laboració de Renato Corsini.]
- Puiggrós, A. (1980). *Imperialismo y educación en América Latina*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Puyaltó, Ll. (2007). *El bàsquet a Catalunya (III). El desenvolupament d'una nova estructura esportiva (1956-1982)*. Barcelona: Fundació Bàsquet Català.
- Puyol, À. (2001). *El discurso de la igualdad*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Puyol, À. (2010). *El sueño de la igualdad de oportunidades Crítica de la ideología meritocrática*.

Barcelona: Gedisa.

- Puyol, À. (2017). *El derecho a la fraternidad*. Madrid: Catarata.
- Quintana, J.M. (2010). El concepte de naturalesa i d'estat de naturalesa en Rousseau. *Temps d'Educació*, 39, p. 223-234. Disponible a: <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/245018/328174> 18.10.2020
- Rallo, J.R. (2015). *Contra la renta básica. Por qué la redistribución de la renta restringe nuestras libertades y nos empobrece a todos*. Barcelona: Deusto.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rand, A. (2009). *Filosofía ¿quién la necesita?* Buenos Aires: Grito Sagrado Editorial.
- Reboul, O. (1972). *¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?* Narcea: Madrid.
- Recalcati, M. (2014). *El complejo de Telémaco. Padres e hijos tras el ocaso del progenitor*. Barcelona: Anagrama.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de classe. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Renson, R. (2009). Fair Play: Its Origins and Meanings in Sport and Society. *Kinesiology* 41, 1:5-18. Disponible a: hrcak.srce.hr/file/60493 18.10.2020
- Renson, R. (2019). Fair play: sus orígenes y significados en el deporte y la sociedad. *Citius, Altius, Fortius*, Volum 12, núm. 1. Disponible a: <https://revistas.uam.es/caf/article/view/citius2019.12.1.001> 18.10.2020
- Rigauer, B. (1981). *Sport and Work*. New York: Columbia University Press.
- Rioux, G. i Chappuis, R. (1978). *Elementos de psicopedagogía deportiva*. Valladolid, Editorial Miñón [publicat originalment en francès: 1972].
- Rioux, G. i Chappuis, R. (1979). *Cohesión del equipo*. Valladolid: Editorial Miñón.
- Rodotà, S. (2010). *La vida y las reglas. Entre el derecho y el no derecho*. Madrid: Trotta.
- Rodríguez González, G. (2015). *Libres de envidia. La legitimación de la envidia como axioma moral del socialismo*. Madrid: Unión Editorial.
- Rodríguez González, M. (2014). Prólogo. Tauber o El análisis como camino a la autonomía personal. A Tauber, A. *Freud, el filósofo reticente*. Madrid: Avarigani Editores, p. 9-21.
- Rodríguez Prada, J.R. (2012). *Conflicto y reforma en la educación (1986-2010). Los años decisivos: de la rebelión estudiantil a las consecuencias de la LOGSE*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Roig, M. (2008) Prólogo a Salmon, Ch. *Storytelling. La máquina de fabricar historias y formatear mentes*. Barcelona: Ediciones Península, p. 11-25.
- Rojas, R.M. (2012). *Realidad, razón y egoísmo. El pensamiento de Ayn Rand*. Madrid: Unión Editorial.

- Romero Morante, J. i Luis Gómez, A. (2005). La co-participación de la escuela en la producción social de la “infancia”. Notas críticas sobre moratorias, desarrollo personal y crecimiento político. A Dávila, P.; Naya, L. M^a (Coords.). *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, vol. II. XIII Coloquio de Historia de la Educación. San Sebastián: Espacio Universitario/EREIN, p. 415-426. Disponible a: <http://www.ub.edu/geocrit/sv-96.htm> 18.10.2020
- Rose, N. (2019). *La invención del sí mismo. Poder, ética y subjetivación*. Pólvora Editorial: Santiago de Chile.
- Rosenkrantz, C. F. (1990). Igualitarismo y libertarismo: Política, no antropología. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, 193, Núm. 7, Setembre-desembre, p. 193-202.
- Royo, A. (2016). *Contra la nueva educación*. Barcelona: Editorial Plataforma.
- Royo, A. (2017). *La sociedad gaseosa*. Barcelona: Editorial Plataforma.
- Ruiz Berrio, J. (dir.) (1996). *La educación en los tiempos modernos. Textos y documentos*. Madrid: Editorial Actas.
- Ruiz Omeñaca, J.V. (2012). *Nuevas perspectivas para una orientación educativa del deporte: Bases teóricas, alternativas metodológicas y propuestas prácticas para convertir el deporte en un contexto ético y un marco para el desarrollo de competencias*. Madrid: Editorial CCS.
- Ruiz Paz, M. (2000). *Los límites de la educación*. Madrid: Grupo Unisón.
- Ruiz Paz, M. (2003). *La secta pedagógica*. Madrid: Grupo Unisón.
- Sainz, A. (2006). *Contra la ética, por una ideología de la igualdad social*. Madrid: Tierradenadie Ediciones.
- Salomón Paredes, A. (2018). Coaching: una pseudopsicología de la posmodernidad. *Avances en Psicología: Revista de la Facultad de Psicología y Humanidades*, 26 (1), p. 23-32. Disponible a: <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/1124> 18.10.2020
- Salvador, G. (2004). *El destrozado educativo*. Madrid: Grupo Unisón Ediciones.
- Sánchez Franyuti, M^a. L. (2004). *Las actividades físicas cooperativas: generando valores desde el ámbito de la educación física*. México D.F. Disponible a: <http://www.monografias.com/trabajos16/actividad-fisica-cooperativa/actividad-fisica-cooperativa.shtml> 18.10.2020
- Sánchez Romero, J. (En prensa). *Adecuación del arbitraje de baloncesto a las diferentes categorías escolares*. Diputació Foral de Gipúscoa. Departament de Cultura, Euskera, Juventut i Esports. Servei d'Esports. Amb textos del Comité Tècnic de la Federació Guipuscoana de Bàsquet. Disponible a: <https://www.gipuzkoa.eus/documents/4004868/4007419/arbitraje+baloncesto+cast.pdf/1caa139e-73c3-442c-aeb1-fb36677fbd60> 18.10.2020
- Sánchez Tortosa, J. (2019). *El culto pedagógico. Crítica del populismo educativo*. Madrid: Akal.
- San Eugenio Vela, J. (2010). Los nuevos activos del árbitro de baloncesto: poder blando, empatía y comunicación. El caso de Comité Catalán de Árbitros de Baloncesto. A *Revista Internacional de*

Deportes Colectivos 7, 4-25. Disponible a: http://repositori.uvic.cat/xmlui/bitstream/handle/10854/1559/artconlli_a2010_saneugenio_jordi_nuevos.pdf?sequence=1 18.10.2020

- Santos, B. de Sousa (2015). *La universidad en el siglo XXI*. México: Editorial Siglo XXI.
- Sanvisens, A. (1972). Métodos educativos. *Revista Española de Pedagogía*, XXX, núm. 118, abril-juny, p. 137-168. Disponible a: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/2-M%C3%A9todos-Educativos.pdf> 18.10.2020
- Sanvisens, A. (1990). Cap a una pedagogia de l'esport. *Temps d'Educació*, 4, p. 29-51. Disponible a: <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/139582> 23.10.2020
- Sanvisens, A. (1998). Prospectiva de l'educació i el seu currículum. A Valls i Montserrat, R. *Pedagogos comparatistas catalanes del siglo XX: Rosselló, Tusquets, Sanvisens. Una visión prospectiva*. Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia, p. 111-121.
- Scott, J.C. (2013). *Elogio del anarquismo*. Barcelona: Crítica.
- Seirul-lo, F. (1995). Valores educativos del deporte. A Blázquez, D. (Dir.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde, p. 61-75.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Siedentop, D. (1998). What is Sport Education and How Does it Work? *A Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, vol. 69, num. 4. Disponible a: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07303084.1998.10605528?journalCode=ujrd20> 18.10.2020
- Simon, R. (1985). *Sports and Social Values*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Simondon, G. (2007). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Skidelsky, R. (1972). *La escuela progresiva: Abbotsholme, Summerhill, Gordonstoun*. Barcelona: A. Redondo Editor.
- Skillen, A. (1998). Sport is for losers. A: McNamee, M. i Parry, J. (eds.). *Ethics and Sport*. Londres: Routledge, p. 169-181.
- Sloterdijk, P. (2000). *Normas para el parque humano. Una respuesta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger*. Madrid: Siruela.
- Sloterdijk, P. (2014). *Fiscalidad voluntaria y responsabilidad ciudadana*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Snyders, G. (1972). *Pedagogía progresista*. Madrid: Ediciones Morava y Ediciones Fax.
- Solà, J. (2010). *Inteligencia táctica Deportiva. Entenderla y entrenarla*. Barcelona: Inde.
- Solà, J. (2014). Pedagogia de la derrota. Diari *L'Esportiu*, secció *A fons*, 4 de maig. Disponible a: <https://www.lesportiudecatalunya.cat/article/8-esports/56-mes-esport/738839-pedagogia-de-la-derrota.html> 18.10.2020
- Solé, J. i Moyano, S. (2017). La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación*, 15(23),

- 101-120. Disponible a: <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/551>
18.10.2020
- Solsona, N. (2016). *Ni princeses ni pirates. Per educar nenes i nens en llibertat*. Vic: Eumo Editorial.
 - Sowell, Th. (2006). *La discriminación positiva en el mundo*. Madrid: Editorial Fundación FAES S.L.U.
 - Spencer, H. (1963). *El hombre contra el Estado*. Buenos Aires: M. Aguilar Editor. [Publicat originalment en anglès: 1884].
 - Stiglitz, G. (comp.) (2006). *DDA, ADD, ADHD, como ustedes quieran. El mal real y la construcción social*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
 - Suggs, W. (2005). *A Place on the Team. The Triumph and Tragedy of Title IX*. New Jersey: Princeton University Press.
 - Suits, B. (2005). *The Grasshopper. Games, Life and Utopia*. Ontario: Broadview Encore Editions. [Publicat originalment: 1978.]
 - Sunstein, C.R. (2017). *Paternalismo libertario. ¿Por qué un empujoncito?* Barcelona: Herder.
 - Sztulwark, D. (2019). *La ofensiva sensible. Neoliberalismo, populismo y el reverso de lo político*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
 - Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
 - Tauber, A. (2014). *Freud, el filósofo reticente*. Madrid: Avarigani Editores.
 - Tendlarz, S.E. (2006). La atención que falta y la actividad que sobra. Reflexiones sobre el ADD-ADHD. A Stiglitz, G. (comp.) *DDA, ADD, ADHD, como ustedes quieran: El mal real y la construcción social*. Buenos Aires: Grama Ediciones, p. 75-82.
 - Torreadella, X. i Ticó, J. (2014). Notas para la historia del centenario del baloncesto español. Un deporte escolar y popular para ambos sexos (1897-1938). *e-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 10 (3), p. 177-198. Disponible a: <http://www.e-balonmano.com/ojs/index.php/revista/article/view/158> 18.10.2020
 - Torres, C. R. (2010). The Danger of Selectively Changing the Rules in Youth Sport. The Case of the Strike Zone: When Impartiality in Officiating Fails, So Does the Central Function of Competitive Sport. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance (JOPERD)*. Vol. 81, 5. Disponible a: https://www.researchgate.net/publication/233541919_The_Danger_of_Selectively_Changing_the_Rules_in_Youth_Sport_The_Case_of_the_Strike_Zone 18.10.2020
 - Torres, C. R. (2011a). *Gol de media cancha: Conversaciones para disfrutar el deporte plenamente*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
 - Torres, C. (2011b). La Educación Física secundaria y la competencia deportiva. 9º Congreso Argentino y 4 Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, Universidad Nacional de La Plata. Disponible a: <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/9o-ca-y-4o-la-efyc/publicaciones-actas/m42%20-%20Torres.-M42.pdf> 21.6.2019

- Torres, C. R. i Hager, P. F. (2008). Desenfatar la competencia en el deporte juvenil organizado: reformas mal manejadas y niños engañados. En: Torres, C. (comp.) *Niñez, deporte y actividad física: reflexiones filosóficas sobre una relación compleja*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, p.171 i ss.
- Torres, C.R. i Hager, P.F. (2013). Competition, Ethics, and Coaching Youth. A Simon, R.L. (ed.) *The Ethics of Coaching Sports. Moral, Social, and Legal Issues*. Boulder, Westview Press, capítol 11.
- Torres, C. R. i Tamburrini, C. M. (2016). *Columna deportiva: artículos sobre deporte, ética y sociedad*. SUNY Brockport eBooks. Book 1. Disponible a: <http://digitalcommons.brockport.edu/sunybeb/1> 18.10.2020
- Tous, J. (1999). *Reglamento de baloncesto comentado*. Barcelona: Paidotribo.
- Trepal, D. (1995) La educación en valores a través de la iniciación deportiva. A Blázquez, D. (Dir.) *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde, p. 95-112.
- Turró, G. (2016). *Ética del deporte*. Barcelona: Herder.
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- University of Cincinnati (2019). 2019 Football Roster. Disponible a: <https://gobearcats.com/roster.aspx?roster=1198&path=football> 18.10.2020
- University of Georgia (2019). 2019 Football Roster. Disponible a: <https://georgiadogs.com/roster.aspx?path=football> 18.10.2020
- Valcárcel, A. (1994). Igualdad, idea regulativa. A Valcárcel, A. (comp.) *El concepto de igualdad*. Madrid: Editorial Pablo Iglesias, pp.1-15.
- Valdecantos, A. (2008). *La fábrica del bien: Ensayo sobre la invención de la moral*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Valdecantos, A. (2014a). *El saldo del espíritu*. Barcelona: Herder.
- Valdecantos, A. (2014b). *La excepción permanente. O la construcción totalitaria del tiempo*. Madrid: Díaz & Pons.
- Valenciano, M. (2008). *El entrenador y el equipo. Aprendiendo a ser un buen entrenador de formación*. Barcelona: Paidotribo.
- Valenciano, M. (2012). *Aprender a ganar. La competición en el desarrollo de los deportistas*. Barcelona: Inde.
- Valenciano, M. (2014). Reglamento comparado en el deporte infantil: el caso del minibasket en EE.UU., España, Italia y Finlandia. Treball de final de Màster sense publicar. *Màster Ciutadania i Drets Humans: Ètica i Política*. Universitat de Barcelona i Universitat de Girona.
- Valenciano, M. (2015a). Ética, modificación reglamentaria y deporte infantil. Reflexiones sobre los efectos de la norma de “cerrar acta” en el desarrollo infantil. *I Sport And Global Governance Conference*, Universitat Pompeu Fabra (Barcelona), 4-5 de maig, (paper).

- Valenciano, M. (2015b). La norma de alineación en los minideportes como reflejo de una idea predominante de infancia. Barcelona, *Fair Play. Revista de Filosofía, Ética y Derecho del Deporte*, 3:1. Disponible a: <https://www.raco.cat/index.php/FairPlay/article/view/291718> 18.10.2020
- Valenciano, M. (2015c). Mirades a l'esport infantil (I): Els profetes del procés. *Blog Espai de Llibertat*. Barcelona, Fundació Ferrer i Guàrdia. Publicat el 28 de setembre. Disponible a: <http://blog.ferrerguardia.org/2015/09/mirades-lesport-infantil-els-profetes-del-proces/> 18.10.2020
- Valenciano, M. (2015d). Filosofía del deporte infantil: Sobreprotección y salud mental. A Román, B.; Paludarias, A.; Esquirol, J.M. *V Congreso Internacional de Bioética. Filosofía y salud mental. Comunicaciones*. Universitat de Barcelona, Institut docent-recerca Sant Pere Claver, p. 45-53.
- Valenciano, M. (2016a). Rastros del desenfatar la competición en el deporte infantil. Los cambios de árbitro a Tutor de Juego en el juicio deportivo, y de partidos a encuentros en el formato organizativo. Barcelona, *Fair Play. Revista de Filosofía, Ética y Derecho del Deporte*, vol. 1, núm. 7, p. 68-97. Disponible a: <https://www.raco.cat/index.php/FairPlay/article/view/308207/0> 18.10.2020
- Valenciano, M. (2016b). Esport i educació. Notes sobre el concepte d'esport formatiu i la seva relació amb la competició. *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 62, p. 58-72. Barcelona: Fundació Pere Tarrés. Disponible a: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/308298/398309> 18.10.2020
- Valenciano, M. (2016c). Reflexions ètiques i pedagògiques sobre el 'Juga Verd Play'. *Temps d'Educació*, 51, p. 265-282. Disponible a: <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/tempsdeducacio51/default.asp?articulo=1325&modo=resumen> 18.10.2020
- Valenciano, M. (2017a). Taula rodona sobre models de competició esportiva escolar. Amb José Luis Pérez-Triviño, Carles González Arévalo, Mauro Valenciano i Marc Guillem. Universitat de Barcelona, Màster d'Activitat Física i Educació. Facultat d'Educació, Sala de Graus, 29 de març.
- Valenciano, M. (2017b). El descrédito de la competición. *131 Revista de basket*, número 3, juliol-agost, p. 38-55.
- Valenciano, M. (2019). La idea de participació en el reglament de minibàsquet: anàlisi conceptual i proposta pedagògica. *Temps d'Educació*, 57, p. 193-215. Disponible a: <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/tempsDEducacio57/default.asp?articulo=1584&modo=resumen> 18.10.2020
- Valladares, J.A. (s.d.). Minivoleibol. Real Federación Española de Voleibol (Pequevoley). Disponible a: <http://www.pequevoley.com/pdf/valladares.pdf> 18.10.2020
- Vallory, E. (2017). Comparecencia en la Comisión de Educación del Congreso de Diputados. Disponible a: <https://www.escolanova21.cat/wp/wp-content/uploads/2020/07/Comparecencia-Congreso-EV.pdf> 18.10.2020
- Valls i Montserrat, R. (1998). *Pedagogos comparatistas catalanes del siglo XX: Rosselló, Tusquets, Sanvisens. Una visión prospectiva*. Universitat de Barcelona: Facultat de Pedagogia.
- Valls, S. (2014). Juga Verd Play: nou model d'esport escolar. Pàgina web <http://www.jocnetesport.cat/> [actualment no disponible].

- Van Eyle, J. (2007). *Teaming. Treballar en equip per a un món millor*. Barcelona: La Magrana.
- Varela, J. i Alvarez-Uría, F. (1986). *Las redes de la psicología. Análisis sociológico de los códigos médico-psicológicos*. Madrid: Ediciones Libertarias.
- Vargas, V. (2015). Entrevista amb Carles González i Pere Alastrué. *El Periódico de Catalunya*, 27 de novembre.
- Vellilla, J. (1968). La prensa opina – El minibasket en el mundo. *Mini-Basket. Revista mensual editada por el Club Nacional Hesperia*. Madrid, any IV, n. 35, juny, num. extraordinari, p.7.
- Vilanou, C. i Turró, G. (2012). El baloncesto, 121 años después de su invención: entre el deporte y la americanización. *Ars Brevis: anuario de la Càtedra Ramon Llull Blanquerna*, nº 18., págs. 226-271. Disponible a: <http://www.raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/viewFile/266816/354437> 18.10.2020
- Vizcaíno, C.; Sáenz-López, P.; Rebollo, J.A. (2013). Revisión de los reglamentos de minibasket en las Comunidades Autónomas de España. *e-balonmano.com: revista de ciencias del deporte*, 9 (3), 173-192. Disponible a: <http://e-balonmano.com/ojs/index.php/revista/article/viewFile/140/148> 18.10.2020
- Volpicelli, L. (1967). *Industrialismo y deporte*. Buenos Aires: Paidós.
- Wainstein, M. (2006). *Comunicación. El paradigma de la mente*. Buenos Aires: JCE Ediciones.
- Wallon, H. (1975). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. [Publicat originalment: 1934.]
- Wallwitz, G. von (2016). *Mr. Smith y el paraíso. La invención del bienestar*. Barcelona: Acantilado.
- Watzlawick, P.; Beavin, J.; Jackson, D. (1981). *Teoría de la comunicación humana: Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona, Herder. [Publicat originalment: 1967.]
- Weineck, J. (2005). *Entrenamiento total*. Barcelona: Paidotribo.
- Williams, R. (2008). *Historia y cultura común*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Winnicott, D.W. (1979). *Realidad y juego*. Barcelona: Paidós.
- Winnicott, D. (1993a). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D.W. (1993b). *Conversando con los pedres. Aciertos y errores en la crianza de los hijos*. Barcelona: Paidós.
- Winnicott, D.W. (1994). *El hogar, nuestro punto de partida. Ensayos de un psicoanalista*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D.W. (2006). *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires: Hormé.
- Winnicott, D.W. (2007). *El niño y el mundo exterior*. Buenos Aires: Hormé.

- Zabala, A. (1999). Proceso histórico y personal: de profesor de materia a educador-tutor. A Arnaiz, P. i Riart, J. (comp.) *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. Barcelona: EUB, p. 33-47.
- Zintl, F. (1991). *Entrenamiento de la resistencia. Fundamentos, métodos y dirección del entrenamiento*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Zufiaurre, B. (2007). *¿Se puede cambiar la educación sin contar con el profesorado? Reflexiones sobre treinta y cinco años de cambios en España: 1970-2005*. Barcelona: Octaedro.

APÈNDIX

Preguntes a Tom Westerholm, Cap de competicions de la Federació Finlandesa de Basquetbol.

These are my questions:

1. About playing time regulations:

- How long is a game of minibasketball in Finland? Is it based on 4 quarters of 10 minutes each?
- Is there any mandatory play rule or minimum playing time for each player? Until what age?
- How much time is minimum time? Is there any maximum time established?
- When was mandatory play rule introduced in Finland? Has the rule change during last decades?

2. About tactical restrictions:

- Is there any zone defense prohibition?
- Is there any full-court press prohibition?
- Is there a reduced number of time-outs comparing to 5 in FIBA rules?
- Is there any suggestion about not using time between quarters/periods to give instructions to the players, just telling them about who is now a starter in that quarter?
- Is there any prohibition concerning the use of pick&roll? And about defensive traps? And going for the offensive rebound?

3. Other questions:

- Do Finnish federation stop keeping score at a certain point difference in minibasketball games? Is there any rule close to the spirit of "not humiliating the loser", such as not putting the real score on the website and choosing a low score for the winner team?
- Is there any especial consideration about technical or unsportmanship fouls concerning minibasketball players? Or is applied the same way, the same philosophy as with adults?