

Imaginarios del joven colombiano ante la clase de educación física

Napoleón Murcia Peña
Luis Guillermo Jaramillo Echeverri

Imaginarios del joven colombiano ante la clase de educación física

Napoleón Murcia Peña

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri

• **Resumen:** *En este artículo se presentan los hallazgos de la investigación nacional “Los imaginarios del joven escolarizado ante la clase de educación física”, realizada en Colombia con la participación de siete universidades del país. En ellas se asumió como enfoque la Complementariedad Etnográfica propuesta por los mismos autores en un libro del año 2000, desde un diseño emergente que asume tres momentos: de preconfiguración, de configuración y de reconfiguración. Los resultados dejan entrever que las y los jóvenes han ido construyendo sus imaginarios desde discursos hegemónicos que se fundamentan en un racionalismo técnico-instrumental. Sus imaginarios sociales se encarnan en prácticas culturales instituidas y en propuestas intencionadas de formación de un cuerpo productivo, dócil y disciplinado. Dichos imaginarios no sólo se recrean en la vida cotidiana de la escuela sino que permean la ecología de múltiples mediaciones (familia, barrio y medios de comunicación). A los y las jóvenes les subyacen imaginarios instituidos del deporte, que se proponen a través de diversos dispositivos como los contenidos, la metodología, los materiales y escenarios, la evaluación y el discurso pedagógico del docente, entre otros. También se concluye que las y los estudiantes crean nuevas expresiones de un imaginario que les impulsa al deseo de nuevas prácticas y encuentros de clase; ellos y ellas, en sus dinámicas de acción, reclaman una libertad compartida, una exigencia moderada y una evaluación acordada; piden que se les tenga en cuenta en la posibilidad de hacerse visibles en el reconocimiento y la afirmación.*

Palabras Clave: Deporte, Jóvenes escolarizados, Educación Física, Imaginarios, Investigación Cualitativa.

• **Resumo:** *Se apresentam os achados da investigação nacional “Os imaginários do jovem escolarizado perante a aula de educação física”, realizado em Colômbia com a participação de sete universidades do país.*

Se assumiu como enfoque a “Complementaridade [Etnográfica](#)”, como proposta por Murcia e [Jaramillo](#) (2000), desde um desenho emergente que assume três momentos: de [preconfiguração](#), de configuração e de reconfiguração.

Os resultados deixam entrever que as garotas e os rapazes foram construindo seus imaginários desde discursos hegemônicos que se fundamentam num racionalismo técnico-instrumental. Compreende-se como seus imaginários sociais se encarnam em tanto prática cultural instituída e proposta intencionada de formação de um corpo produtivo, dócil e disciplinado. Imaginários que não só se recreiam na vida cotidiana da escola, senão que se [permeiam](#) na ecologia de múltiplas mediações (família, bairro e meios de comunicação).

Se compreende que aos rapazes e às garotas lhes subyacen imaginários instituídos do esporte, que se propõem através de diversos dispositivos como os conteúdos, a metodologia, os materiais e cenários, a avaliação e o discurso pedagógico do docente, dentre outros. Também se conclui que os estudantes criam expressões de um imaginário

que lhes impulsiona ao desejo de novas práticas e encontrosn aula; eles e elas nas suas dinâmicas de ação, reclamam uma liberdade compartilhada, uma exigência moderada e uma avaliação concertada. Pedem que sejam tidos em conta perante a possibilidade de se tornarem visíveis no reconhecimento e na afirmação.

Palavras Chave: Esporte, Jovens escolarizados, Educação Física, Imaginários, Pesquisa Qualitativa.

• **Abstract:** *This paper collects the findings of a national research project, “Imagineries of school youths about Physical Education”, carried out in Colombia by researchers from seven universities of this Country. In them, the common methodological focus was Ethnographic Complementarity, an emergent design that assumes three moments: preconfiguration, configuration and reconfiguration, proposed by the authors in a book on the subject published in the year 2000. These research results suggest that young people have been constructing their imagineries from hegemonic discourse strands that are based on technical-instrumental rationalism. Their social imagineries are incarnated in already instituted cultural practices and in Physical Education syllabi intentionally designed to configure a productive body, docile and disciplined. These imagineries are not only re-created in school daily life, but are also infused in the ecology of multiple mediations (family, neighborhood, and mass media). Moreover, participating youths seem to be oriented by instituted imagineries about sports, propounded through diverse devices like course contents, materials and scenarios, assessment, and teachers’ pedagogical discourse, among others. It is also concluded that participating youths are creating new expressions of imagineries that further their desire of experiencing new practices and class encounters; in their action dynamics, they demand a shared freedom, a moderate level of performance requirements, and a consensual assessment; they ask to be made visible in recognition and affirmation.*

Key words: Sport, Physical Education, Imagineries, qualitative research.

Imaginarios del joven colombiano ante la clase de educación física *

Napoleón Murcia Peña **

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri ****

-Etnografía de un estudio desde la complementariedad. -La unidad de análisis: población sujeto. -Los hallazgos: releendo desde los jóvenes y las jóvenes. Estructura sociocultural encontrada. -I. Un imaginario centrado en la Educación Física como deporte. -II. Prácticas y trayectorias: las vivencias de clase. -III. El contexto: otro mediador que induce al deportivismo. -IV. Valoraciones de la educación física. -V. Imagen del profesor: simpatías y antipatías. -Bibliografía.

Primera versión recibida febrero 2 de 2005; versión final aceptada junio 29 de 2005 (Eds.).

ETNOGRAFÍA DE UN ESTUDIO DESDE LA COMPLEMENTARIEDAD Las bases que sustentaron el estudio Un punto de partida

El grupo de investigación “Motricidad humana y mundos simbólicos” venía trabajando en torno a los sentidos que la comunidad educativa le daba a la Educación física y había logrado algunas pistas que debería seguir indagando:

En primer lugar, en la mayoría de las escuelas de primaria no se orientaba una clase sistemática de educación física, básicamente por que los maestros no tenían la actitud necesaria que los llevara a adoptar la clase como posibilidad real, pese a que muchos tenían la capacitación y capacidad suficientes.

* Este escrito es producto de una investigación realizada por profesores y estudiantes del grupo de investigación “motricidad humana y mundos simbólicos” de las siguientes instituciones: Universidad de Caldas, Universidad Surcolombiana, Universidad del Cauca, Universidad Cooperativa de Colombia (seccional Bucaramanga), Universidad del Quindío, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Pamplona. El estudio que inició en febrero de 2001 y finalizó en diciembre de 2004, fue financiado por las vicerrectorías y centros de investigación de cada universidad y Colciencias y cuyo código del contrato es 094-2002.

** Responsable ante Colciencias de la investigación del presente informe. Licenciado en Educación física, Master en Educación con énfasis en desarrollo comunitario (Universidad Javeriana-Universidad de Caldas), Candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Cinde-Universidad de Manizales). Director Grupo nacional de “Motricidad Humana y Mundos simbólicos” Profesor de Investigación y pedagogía Universidad de Caldas. Email: napomu@epm.net.co

*** Licenciado en Educación física. Master en Educación y Desarrollo Humano (Cinde- Universidad de Manizales). Subdirector grupo Nacional de “Motricidad Humana y Mundos simbólicos”. Profesor de investigación Universidad del Cauca. Email: luigui@unicauca.edu.co

En segundo lugar, se había podido constatar que la clase de mayor agrado para las niñas y los niños, en general, era justamente la clase de educación física y esto era aprovechado por muchos maestros y maestras para ejercer una especie de chantaje que implicaba el castigo de quitarles la clase por no haber realizado tareas, por no haberse portado bien, por no haber estudiado.

En tercer lugar, el desinterés presentado por los maestros y maestras en desarrollo de la clase se había convertido en un “dejar hacer”, lo cual generaba muchos problemas de orden axiológico en un escenario de violencia y discriminación; es decir, una resolución negativa del conflicto.

En cuarto lugar, esa carga de influencias negativas relacionadas con el ejercicio físico en la socialización secundaria del niño y de la niña, dadas las múltiples experiencias negativas y frustraciones incontroladas que experimentaban en las clases de educación física, iba generando una aversión no sólo hacia la clase sino hacia la realización de prácticas motricias¹ sistemáticas, a tal punto que muchos y muchas terminaban excluyéndolas de su proyecto de vida².

En síntesis, esta investigación comenzaba a mostrar la problemática de unos jóvenes que finalmente no sólo abandonarían la práctica de la educación física, sino que sentirían desagrado por ésta y cualquier otra forma institucional que les “obligara a realizar ejercicio”.

Justamente, ahí entraba la preocupación del grupo de investigación, el cual se amplió con investigadores de otras Universidades y tuvo como propósito abordar el presente interrogante: ¿Por qué a muchos jóvenes no les agradan las clases de educación física, y sin embargo mantienen la motivación por prácticas motricias que se salen de lo institucionalizado de los colegios?

Pero había diferentes formas de abordar la indagación; una podía ser mediante el estudio de los modelos pedagógicos que utilizaban los maestros y maestras; esta posibilidad solamente nos arrojaría datos sobre el docente de educación física, lo cual nos llevaría a lanzar hipótesis (posiblemente a especular) respecto al modelo utilizado y a las posibilidades de motivación que éste daba a los estudiantes. Sin embargo, el grupo consideró, después de varios análisis, que otra forma de abordar la problemática, era comprendiendo a las jóvenes y los jóvenes, que eran quienes mostraban la actitud de desagrado por la clase.

Pero, ¿qué se investigaría de las jóvenes y los jóvenes? Evidentemente, era claro que la situación se ubicaba en la clase de educación física, en la cotidianidad de la clase que ellas y ellos vivían en su colegio; por tanto era ahí donde se debía realizar la investigación y en ella se investigaría la vivencia de la clase, las actitudes que mostraban frente a esa vivencia y los sueños que sobre la clase proyectaban; en otras palabras, estábamos hablando de los imaginarios sociales que las jóvenes y los jóvenes construían sobre la clase de educación física. Por tanto, **el objetivo** que se formuló fue: comprender los imaginarios que los jóvenes y las jóvenes construyen sobre el área. Aspirábamos a que al comprender esos

¹ La práctica motricia es asumida aquí como la realización consciente de acciones de movimiento encaminadas a favorecer algún aspecto del desarrollo humano. En oposición a aquellas prácticas motoras totalmente funcionales, que pueden tener aplicación en lo motriz de las máquinas.

² Ver al respecto el estudio de Jaramillo, Murcia y Portela en torno al sentido de la educación física por parte de la comunidad educativa en el departamento de Caldas, en el que se cuestiona si la educación física es un problema de preparación o seducción (Jaramillo, Murcia & Portela, 2005).

imaginarios, pudiéramos entender mejor el *porqué*, el *cómo* y el *para qué* de esa actitud de apatía de muchos y muchas jóvenes frente a la clase.

Pero, ¿qué era el imaginario?

Esa era una indagación de grandes proporciones; dado que se encuentra absolutamente vigente la discusión entre imaginarios y representaciones, fue entonces necesario recorrer estos senderos para asumir el concepto de *imaginarios* en el estudio.

En este recorrido, se pudo percibir que habían básicamente dos tendencias en el tratamiento de este concepto: Las reproduccionistas, para las cuales el imaginario está asociado con la representación de la realidad, con las categorías que vamos formando de ésta de acuerdo con los esquemas que se forman en la mente de los sujetos. Como lo manifiesta Durand (1968, p. 9), estas categorías pueden ser directas o indirectas. Las primeras, asociadas a las imágenes reflejas de una especie de realidad externa, y las segundas, referentes a algo que solamente nos imaginamos; por ejemplo, los paisajes de Marte; ahí es donde se hace referencia, según el autor, a lo que son los imaginarios. En Moscovici (1968), percibimos categorías generales de la realidad desde las cuales nos formamos una imagen que inicialmente es particular; pero luego, al compartirla con otras personas que tienen la misma imagen, vamos formando una especie de modelo de totalidad, de universalidad. Aunque el autor reconoce la pregnancia simbólica de la representación, está relacionada con lo denotativo del objeto o fenómeno.

Sin embargo, pese a las dos miradas anteriores, existen tendencias más construccionistas, las cuales consideran que las realidades sociales son edificadas desde las redes de sentido que vamos otorgando a diario. Las realidades sociales se construyen como producto de las relaciones (para muchos procesos de comunicación) que diariamente establecemos los seres humanos, las cuales vamos dotando de sentido. Pero esa dotación de sentido no es meramente individual (tendencia psicologista), sino que se estructura desde lo social y a la vez ayuda a reestructurar lo individual; es una relación siempre dinámica de ida y vuelta entre lo social y lo individual.

Entre quienes proponen una profunda reflexión sobre lo simbólico se inscriben autores como Cassirer (1971) y Todorov (1992), al referirse a las funciones simbólicas en la relación *signo símbolo*, coincidiendo en que, pese a que existe un mundo social construido desde los signos, que son reproductivos de la realidad, el mundo social es básicamente simbólico, puesto que incluso a los signos e imágenes los cargamos de espiritualidad, los colmamos de simbolismo desde la historicidad misma de nuestras vidas sociales.

En este contexto de construcción se ubican los imaginarios que asumimos en el estudio como construcciones que se dinamizan entre lo social y lo individual, articulando propuestas como las de Shotter (2001), en términos de la construcción social del imaginario desde las realidades conversacionales; o Castoriadis (1996), para quien el imaginario es una constitución activa, o sea, una creación de los sujetos donde el interés no está en el descubrimiento sino en la constitución de nuevas formas de entender y explicar las realidades, construcción que es apoyada por lo social pero que a la vez ayuda a definirlo; o Pintos (2001), para quien los imaginarios se construyen socialmente a partir de las estructuras que dinamizan los puntos marcados de la realidad. O propuestas como la de J. Searle (1978), quien le da gran importancia a las estructuras de trasfondo que gobiernan unos niveles de realidad más simbólicos.

En el estudio, los imaginarios son entonces esas estructuras de sentido que gobiernan las acciones e interacciones de los jóvenes y que se construyen en medio de la vivencia de las realidades y de los sueños en torno a ellas. Son estructuras dinámicas similares a lo que Castoriadis denomina Imaginarios radicales, pues emergen y se diluyen en las múltiples experiencias de la vida cotidiana que las jóvenes y los jóvenes viven dentro y fuera de la escuela.

Por eso, pese a que la pregunta de investigación era: ¿cuáles son los imaginarios que las jóvenes y los jóvenes construyen en torno a la clase de educación física?, no se podía dejar de lado las influencias que en esos imaginarios juveniles tienen la familia, la institución educativa (no sólo la clase de educación física) y el barrio; ambientes éstos considerados como partes del escenario de búsqueda comprensiva.

La indagación por la condición del ser joven

De nuevo el grupo enfrentaba otro problema, ¿qué son los jóvenes?, ¿cómo construyen la realidad?

En esta búsqueda se pudo apreciar una profunda diferencia entre los conceptos de juventud y adolescencia; diferencia que encierra todo un anclaje epistemológico, político, ético y cultural, pues en sus estructuras de sentido subyace un imaginario que manipula o genera posibilidad, que permite el desarrollo de la autonomía o que encarna heteronomía en las jóvenes y los jóvenes, que permite la construcción o que es impostado desde las herencias del racionalismo instrumental.

En este sentido, hablar de adolescencia era remitirnos a un concepto generado desde las diferencias biológicas cuyo perfil era totalmente funcional, pues la división entre niñez y adolescencia se hace por los grados de diferencia que existen a nivel de maduración de algunas características anatómico-fisiológicas, devenida de la herencia del racionalismo técnico. Pero además, hablar de adolescente era referirnos a un dominio cultural –también instrumental–, que implicaba “*incapacitado para*”, es decir, que se adolecía de las capacidades necesarias para desempeñar una responsabilidad asignada por la sociedad. Desde esta perspectiva, la sociedad otorgaba un plazo para que el “adolescente” se preparara en la adquisición de ciertas competencias que lo llevarían, luego, a cumplir adecuadamente el papel asignado por ella; sin embargo, otros autores utilizaban el concepto de adolescente en un contexto más escolar (ver Castañeda, 1996, p.76)³.

Esta perspectiva traía signado un imaginario anclado a lo que Balardini (2000) denomina Moratoria social⁴, que supone el desconocimiento de las jóvenes y los jóvenes como posibilidad real actual, asumiéndolos como potencia, como opción hacia el futuro con todas las consecuencias que ello ha implicado en el trazo, ejecución y control de las

³ Para este autor el término adolescencia está más relacionado con muchachos o muchachas que se encuentran vinculados al mundo escolar cursando el bachillerato y no a quienes están en la universidad, en el mundo laboral o desempleados; pareciera que cuando se desvinculan del colegio, sin importar su edad, su estrato social o sus comportamientos, inmediatamente se convierten en jóvenes.

⁴ Con la aparición de la escuela se crea socioculturalmente la categoría de juventud, asociada al concepto de moratoria, entendida la moratoria como aquel tiempo de preparación para la vida adulta y como una forma de inserción al mundo productivo.

políticas públicas (entre ellas las educativas), en las cuales la persona adulta define lo que es bueno o malo para el adolescente o la adolescente.

Veámos que, por el contrario, la categoría *jóvenes* había emergido socialmente como presencia histórica, pues desde muy tempranas épocas de la historia el heroísmo era asociado con la fortaleza del ser joven y con la búsqueda de formas de mantenerse activo y dinámico⁵. Claro, era necesario establecer la diferencia entre jóvenes y juventud: la primera, estructurada por la fuerza de la historia; la segunda, definida más por la tradición educativa, la cual, a decir de Balardini (2000), al estar asociada con la escolarización ha formado juventudes.

Pero definitivamente, el concepto *juventud* era una idea que deambulaba más por la cultura y la historia que el concepto *adolescencia*; por tanto, el grupo decidió asumir en el trabajo general, la categoría *juventud*, entendida ésta como un fenómeno cultural que implica una condición de reconocimiento social, la cual se bordea por el sentido de “ser alguien con determinados rasgos definidos por la sociedad”. Cuando una persona se siente joven o se ve joven, connota un profundo reconocimiento de la influencia de un imaginario social respecto al concepto que se tiene de juventud. En este ensanchamiento del concepto, los medios masivos de comunicación ejercen una gran influencia, pues justamente desde ellos, se ha impulsado el concepto de *juvenilización* a partir de la dinámica del consumo, en el valor de aquellos que tienen la capacidad y la posibilidad de consumir.

¿Y la educación física?

Esta era otro interrogante que se iba haciendo cada vez más visible en la medida en que el grupo iba avanzando en la recolección y análisis de los relatos, pues el concepto hegemónico de educación física (deporte), no abarcaba la cantidad de referencias que la realidad social nos estaba mostrando. “¿ La educación física como educación del movimiento y para el movimiento?”. Definitivamente los imaginarios de las jóvenes y los jóvenes no se enmarcaban en este concepto: no sólo lo diluían sino que lo trascendían hacia otras connotaciones de sentido mucho más humanas, hacia otras posibilidades en las cuales se ponían de manifiesto las nuevas formas de ver y sentir el mundo.

Era definitivo comprender que la educación física deviene de la reorganización del mundo moderno, y que pese a las asociaciones que se han intentado con las prácticas de la antigüedad, no corresponden, en sentido estricto, a la educación física escolarizada que se conoce después de la influencia moderna de la industria, la producción y el consumo. El concepto de educación física nace pues asociado al concepto de modernidad, la cual está acompañada de grandes cambios sociales y de un desarrollo económico que valora el trabajo como fuente de riqueza; en este sentido, los conceptos de salud y fortaleza física cobran gran importancia dado que se requiere de personas productoras eficientes para las nuevas actividades económicas. (Rozengardt, 2000)

⁵ «La juventud aparece como una “construcción cultural” relativa en el tiempo y en el espacio» (Feixa, 1999, p. 18); lo juvenil ha sido cargado de contenidos particulares acordes a los contextos donde se construye este imaginario, razón por la que el concepto ha estado vinculado a lo heroico, a la fuerza, al coraje, a la vitalidad. Desde esta perspectiva la juventud es heroizada e idealizada. Pero también este imaginario ha instituido en la noción de joven como “la reserva” desde la cual se construirá lo social asignándole un papel fundamental en la construcción de futuro. En ambas versiones “la juventud aparece “mitologizada”; sobre este guión de lo juvenil se han construido las representaciones sobre la vida, en tanto ella habla de un estado por completo opuesto a la muerte.

Las diferentes tendencias de la educación física, son sólo una muestra de la forma como los movimientos culturales y sociales han influido en la dinámica del concepto y reflejan la tensión entre unos imaginarios que asumen profundas dualidades y otros que buscan integrar el ser humano.

Las primeras tendencias llevan implícita la consideración del cuerpo como un objeto: en algunos casos de razón, en otros de ejercitación y perfección, de protección o rendimiento en otros. Cuerpo como objeto de explotación: exhibición, producto o consumo, pero al fin y al cabo cuerpo objeto de manipulación. Cada una de estas propensiones si bien ha aportado elementos importantes que han ayudado a dinamizar las prácticas de la clase, también ha subsumido los imaginarios de los maestros y maestras en acciones reproductivas e instrumentales. Las segundas tendencias buscan rescatar el cuerpo como una totalidad con la vida del ser humano (movimiento, aspiraciones, deseos, sentimientos: lo fisiológico, lo funcional, lo biológico y lo psicológico).

En este marco se han desarrollado tendencias en la educación física tales como la deportiva, la educación psicomotriz, la sociomotriz, la expresiva o de expresión corporal, la tendencia Aeróbica y de *fitness*, la tendencia integradora o de complementación⁶ y la tendencia de problematización motricia⁷.

La unidad de análisis: Población sujeto

La unidad de análisis estuvo conformada por estudiantes de secundaria de los grados 9, 10 y 11 de los colegios seleccionados como focos de trabajo.

Los colegios tomados como foco correspondían a los grupos por estratos, así: un grupo de colegios que representaría el estrato 1-2, un grupo representante del estrato 3-4, y un grupo conformado por los colegios de estrato 5-6. (El grupo podía estar conformado por uno o dos colegios).

La selección de los colegios quedó a disposición del grupo de investigadores e investigadoras de cada universidad, quienes se escogieron en forma intencional. Sin embargo, las instituciones fueron elegidas de las diferentes capitales de los departamentos donde funcionaba la Universidad (el grupo de la Universidad de Caldas seleccionó colegios de Manizales; el de la Universidad Surcolombiana, colegios de Neiva; el de la Universidad del Cauca, colegios de Popayán; el de la Universidad Cooperativa de Colombia, colegios de Bucaramanga; el grupo de la Universidad del Quindío lo hizo con instituciones de Armenia; el de Pamplona con colegios de esta ciudad, y el grupo de la Universidad Pedagógica Nacional seleccionó colegios de Bogotá).

Los estudiantes y las estudiantes se escogieron con base en las siguientes características:

Por cada estrato y colegio, un hombre y una mujer que les agradara la clase, un hombre y una mujer cuyo agrado fuera medio, y un hombre y una mujer que no les gustara la clase de educación física.

⁶ Una referencia histórica a estas tendencias ha sido realizada por un miembro del grupo de investigación en su texto tendencias de la educación física (Ver Camacho, 2004).

⁷ Esta tendencia es referida y desarrollada por el grupo de motricidad humana y mundos simbólicos desde 1993, y ha tenido varias aplicaciones tanto en la educación física como en el entrenamiento deportivo infantil, buscando mejorar el desarrollo de la creatividad en motricidad. (Ver Murcia, Taborda & Ángel, 1998).

LOS HALLAZGOS: Releyendo desde los jóvenes y las jóvenes
ESTRUCTURA SOCIOCULTURAL ENCONTRADA
Mediadores en la construcción de los imaginarios
Una tensión entre los deseos y la tradición cultural

La expresión de los imaginarios de los jóvenes y las jóvenes manifiesta la tensión entre sus aspiraciones, necesidades, deseos y sentimientos, y el mundo simbólico cultural existente. Un mundo que ha estado manejado por personas adultas y que se ha estructurado desde sus imaginarios para controlar a la gente joven, supuestamente con la intención de orientarla hacia una dirección que sólo los adultos conocen y definen, buscando labrarles un mejor futuro y bienestar.

Estos imaginarios se han ido construyendo desde la influencia de varios mediadores como la escuela (dentro de la cual se ubica la clase de educación física, los escenarios y el maestro o maestra), el contexto en el que se ubica la familia, las instituciones, el barrio y los medios de comunicación.

La escuela, como primer mediador en el imaginario, emerge de las sombras de otro imaginario ya consolidado y casi esquemático, que se ha convertido en un modelo: perfilado históricamente en los intersticios de la modernidad y la tradición, perpetuado por los docentes y las docentes de las instituciones educativas, considerado como la verdad de lo moderno hacia donde deben dirigirse todos los esfuerzos de la educación, en busca de una verdad eficiente y productiva.

Aún persiste esa mirada adulto-céntrica de una educación física de tipo funcional en la que se otorga primacía a la perfección de un cuerpo dual a través del ejercicio físico repetitivo que se hace perpetuo en la práctica de los deportes tradicionales. Si ampliamos la mirada interpretativa de estos fenómenos sobre la educación física, podremos encontrar en el fondo del asunto una preeminencia de la racionalidad lógico-instrumental sobre el ser humano, su cuerpo y su desarrollo, como veremos a continuación:

La sociedad capitalista en su modelo económico globalizado, altamente tecnificado y consumista, se apoya en una base científica de carácter positivista que fundamenta la ideología de la supremacía de todo aquello que acerca a la persona al desarrollo de labores rentables, tangibles y medibles. Aquella que exagera una concepción de desarrollo humano basada más en *tener* que en *ser*.

La educación física no escapa a la influencia de esa ideología imperante, afectando particularmente a los profesores y profesoras, y a los formadores de docentes. Casi todos ellos y ellas reducen su trabajo profesional al logro de indicadores Físicos-Atléticos y Técnico-Deportivos, atraídos por el ideario olímpico publicitado ampliamente por los medios, dada su rentabilidad financiera. Así, el cuerpo, entre otras cualidades instrumentales, se limita a ser más fuerte, a saltar más alto y a ser más veloz. La educación física se preocupará entonces por formar un ser humano para la producción y la competencia, para lo que se recurre a métodos de trabajo directivos que garantizan la eficiencia en el menor tiempo posible.

Este modelo ha constituido un mundo simbólico que ha invisibilizado a la gente joven escolarizada, pero que a la vez la ha llevado a reclamar su reconocimiento como sujetos sociales. Por tanto, la clase de educación física que las personas jóvenes vivencian, se

mueve en un escenario ambiguo de controles y libertades, fundamentado en una estructura fija, diseñada por personas adultas para “conducirlas a su mayoría de edad”.

En esta estructura edificada desde la “influencia de la razón técnico instrumental”, subyace un tácito abandono de otras dimensiones (como lo ético, lo estético, lo social, lo reflexivo o lo constructivo) del ser humano, para centrarse en una especie de desarrollismo que sobrevalora lo físico y se orienta hacia la eficiencia deportivo-competitiva, desde estilos directivos y verticales de enseñanza. Esto implica un doble reduccionismo de la educación física: por un lado la limitación del término que lleva a pensarla sólo en lo físico; y por otro, el propio alcance de lo físico que ha adquirido una connotación deportivista-eficientista antes que de Desarrollo Humano.

Lo anterior se expresa en categorías propias del pensamiento pedagógico tradicional, como la imposición y el adiestramiento, caracterizadas por las relaciones de mando directo que el maestro o maestra ejerce en las clases de educación física. La clase reproduce las dinámicas propias de una sesión de entrenamiento deportivo; este tipo de práctica se encuentra ceñido a la norma, y a la exigencia que responde a la orden vertical y distante del profesor o profesora: la dependencia del estudiante o de la estudiante ante las explicaciones, demostraciones y mandatos del maestro o maestra; la monotonía, desde la cual se repiten permanentemente los contenidos de clase y se utilizan métodos poco participativos y dinámicos que no satisfacen las necesidades motricias y de socialización que las personas jóvenes reclaman; la ambigüedad en la evaluación, la cual posee muchos matices, que van desde evaluar el uso del uniforme, hasta calificar el esfuerzo y la técnica; la exclusión y la marginalidad expresada en relaciones de género, siendo las mujeres las principales marginadas de las actividades de clase; y las modalidades deportivas: fútbol y baloncesto, practicadas mayoritariamente por los hombres, y voleibol, más practicado por las mujeres.

Ese mundo simbólico adulto-céntrico que vive la gente joven desde las experiencias cotidianas en la clase de educación física, es un mediador en la construcción de sus imaginarios, y la empuja a considerarlo como escenario de tradición cultural, toda vez que los jóvenes y las jóvenes se encuentran cotidianamente con métodos convencionales de transmisión de conocimiento, con procesos de medición y con contenidos que imprimen su pasividad y desconocimiento sistemático, internalizando algunas categorías de dependencia, incapacidad, aceptación y pasividad motricia en su imaginario sobre la clase, posiciones extremas que, al amparo del desarrollo de una supuesta autonomía en el estudiante, generan una actitud hacia el dejar hacer, hacia el deporte libre. Las jóvenes y los jóvenes aceptan la instrucción o el dejar hacer, la monotonía y la forma arbitraria de la evaluación, en una especie de dependencia que expresa cierta pasividad en las jóvenes y los jóvenes escolares.

Estos procesos se relacionan con el hecho de que en los imaginarios aparezcan categorías que relacionan directamente la educación física con el cuerpo instrumentalizado, dado que la gran mayoría de las mediaciones que en ésta se realizan, se asume el cuerpo como objeto de manipulación y producción y en muchas ocasiones como objeto de consumo.

Pero el imaginario de los jóvenes y las jóvenes no se constituye solamente desde las relaciones directas de la vivencia de clase; en la gente joven influye toda la historia de vida social y cultural, una historia individual que se ha ido consolidando desde los imaginarios sociales y que lleva a manifestar otros linderos que parecen salirse de las experiencias

cotidianas. En los imaginarios de los jóvenes y las jóvenes sobre la clase de educación física como una mirada crítica hacia la clase, emerge desde ellos un reclamo por la libertad compartida, por las responsabilidades comunes, por la exigencia moderada y según cada sujeto, por una evaluación acordada; una categoría que engloba sus imaginarios desde la exigencia de reconocimiento, en la necesidad de que se les tenga en cuenta, de que se les tome en serio; en la posibilidad, si se quiere, de hacerse visibles ante una clase que los ha invisibilizado. Es de reconocer que en la constitución de esta categoría, existen también mediaciones positivas de profesores y profesoras que rescatan al otro como sujeto participante.

Este imaginario reconoce al estudiante o a la estudiante como fundamental en el proceso de clase; son mediaciones en las cuales el profesor o profesora no es quien impone la totalidad de las actividades a desarrollar; por el contrario, se basa en los aportes del estudiante o de la estudiante para realizar su clase, acudiendo a acuerdos tanto sobre la evaluación y los contenidos, como sobre los procedimientos a seguir en la asignatura. Generalmente estos son profesores o profesoras que se integran a las actividades realizadas y cuyos procesos de clase se desarrollan en un ambiente de relaciones horizontales.

El otro mediador que se instaura en la consolidación de los imaginarios de la gente joven, está referido a la influencia del contexto familiar y social, devenido de las fuertes relaciones familiares que en Colombia aún se mantienen, de los escenarios barriales, de las relaciones entre pares que enriquecen el día a día de los jóvenes y de las jóvenes estudiantes y de los medios de comunicación y la industria cultural. Las vivencias diarias de las personas jóvenes en estos ambientes fuera de clase, son un factor que definitivamente influye en la consolidación de sus imaginarios sobre la clase de educación física.

Estas influencias del contexto familiar y social, son otro punto de referencia en la constitución de los imaginarios juveniles y ayudan a consolidar categorías fundamentalmente técnico-instrumentales del cuerpo y de la clase como escenario de tradición cultural. Aún así, algunas influencias de los pares y la organización deportivista del entorno social, llevan a permear categorías de sociabilidad y auto-reconocimiento; son imaginarios donde la gente joven es movida en un vaivén constante entre sus posibilidades de encuentro con el otro y las restricciones a dichas posibilidades de intercambio. Son percepciones del encuentro social del joven o la joven, que cobran valor al ser comparadas con la limitación sugestiva de los muros, las puertas y las ventanas del ámbito escolar; es ahí donde las personas jóvenes reconocen el potencial socio-afectivo que la clase de educación física les brinda.

En la gran mayoría de las familias y en los grupos de pares que habitualmente comparten con los jóvenes y las jóvenes, la única referencia con la educación física es la ofrecida por los medios masivos acerca del deporte y por las escasas orientaciones institucionales. En los barrios, la mayor fuente de práctica del ejercicio físico, y los escenarios, se relacionan con el deporte y están programados desde esta consideración llevando a que se confunda la educación física con las prácticas deportivas.

Por último, parece edificarse un mediador con gran fuerza en la consolidación del imaginario de los jóvenes y las jóvenes, que se encuentra relacionado con la influencia de los medios masivos de comunicación, los cuales han subsumido en su juego de poder no sólo a la gente joven sino a la clase de educación física, a la familia, al barrio y al par, que aparecerían como otros mediadores. Estos mediadores ejercen en realidad una fuerte

oposición a las categorías de la tradición cultural y aparentan un rescate del auto-reconocimiento y valoración de las personas jóvenes.

I. Un imaginario centrado en la educación física como deporte



Yo represento la clase de educación física con los caballos, porque la resistencia que tiene un animal de esos es impresionante; también la represento con las águilas por el sentido de libertad y de lucha, aunque pienso que el hombre mismo se debería asemejar a sí mismo, como símbolo del deporte porque el hombre reúne muchas cosas no sólo en su físico sino también en su mente (...) (Bogotá)

Para los jóvenes y las jóvenes estudiantes, la clase de educación física gira, en todas sus fases, alrededor del concepto de deporte tanto en la teoría como en la práctica. En su imaginario, ven en la clase una posibilidad para aprender deportes tales como: el fútbol, el baloncesto, el microfútbol, el atletismo y el voleibol, que son primordialmente las modalidades deportivas practicadas en el ámbito escolar.

La educación física como deporte se desarrolla en el espacio escolar y su objetivación se afianza y refuerza en prácticas que desde otros agentes socializadores como la familia, el contexto barrial y los medios masivos de comunicación, se expresan y promueven permanentemente; por eso, sus sueños y perspectivas de práctica se encuentran alrededor de la variedad y de la fundamentación en estas prácticas, en la adecuación de los escenarios deportivos, o en el apoyo institucional al deporte.

Dado que los imaginarios se construyen durante toda la historia de vida de los sujetos y en los intersticios de los procesos comunicacionales que se dan en el trasfondo de la vida cotidiana, es evidente que estas múltiples influencias van perpetuando un imaginario deportivizado en las jóvenes y los jóvenes a tal punto que la gran mayoría de las construcciones sociales dadas en torno a la clase de educación física y las prácticas del ejercicio, se basan en las prácticas deportivas; lo cual estaría en concordancia con las ideas expresadas por Pérez & Mugny (citados por Canto, 1994, p. 20), cuando consideran que la influencia social se refleja en “*los procesos a través de los cuales, durante las interacciones sociales directas o simbólicas, los individuos y los grupos forman, difunden y modifican sus modos de pensamiento y acción*”.

Así, el deporte parece imponerse en los imaginarios de todos los actores sociales que tienen relación con la clase de educación física: los profesores y profesoras mediante sus clases orientadas hacia la práctica deportiva, las instituciones que favorecen y apoyan exclusivamente este tipo de prácticas, las familias que apoyan las prácticas deportivas, los medios masivos que refuerzan una estética fundamentada en este concepto y las jóvenes y los jóvenes estudiantes, quienes ven en el deporte no sólo el reflejo de la clase de educación física, sino sus perspectivas, sueños y aspiraciones.

El aprendizaje motriz, dice Riera (1994), se estructura desde las experiencias contextuales y se modifica según esas necesidades del contexto. Es obvio que si las influencias que la gente joven recibe a diario son referidas al deporte, las respuestas motrices estén sesgadas a los estereotipos deportivizados. Por eso, los jóvenes y las jóvenes ven cifrado en el deporte el sentido de la libertad y del esfuerzo; una posibilidad de expresión de su valentía y su debilidad pero también una posibilidad de aprendizaje e inteligencia. Todo esto lo valoran desde el deporte, porque las constantes influencias de todo un contexto deportivizado no sólo han adaptado el cuerpo a las exigencias de este fenómeno sino que han orientado las voluntades a considerar estas creencias como verdades sociales.

Un imaginario que se asume desde el deseo de ser libres, de ser considerados como sujetos intervinientes que tienen poderes sobre el tiempo y el espacio, que pueden volar y mostrar su fuerza y valentía. El deporte les da esta opción y por eso la toman sin reparos; pero ese imaginario desprevenido no trasciende hacia el análisis de fondo de las verdaderas implicaciones de una práctica deportivizada e instrumental del cuerpo, pese a que los análisis posteriores de la clase dejan entrever ese inconformismo por ser considerados como objetos de producción y consumo, al cual han sido lanzados desde las prácticas de clase como deporte.

II. Prácticas y trayectorias: las vivencias de clase

La clase de educación física se desarrolla siguiendo los esquemas y estereotipos de una sesión de entrenamiento, como son: el calentamiento, la fase central y la vuelta a la calma. La propuesta de clase la desarrolla el maestro o maestra donde repite, por lo general, los mismos contenidos (deportes); y con la evaluación, se pretende juzgar el uso del uniforme y las capacidades técnicas mediante indicadores cuantitativos.

Todas estas dinámicas de clase van encarnando unos imaginarios que utilizan el cuerpo para disciplinar al sujeto-estudiante a fin de lograr un control sobre éste. Son prácticas deportivas que desde el rendimiento físico perpetúan los dualismos y convierten el cuerpo en un instrumento para la eficiencia y la eficacia, amparados claramente en paradigmas técnico-instrumentales, que asumen la educación como mera instrucción.

2.1 Metodología: de la instrucción al dejar hacer



El profesor maneja lo que generalmente se ve en educación física, porque desde la primaria se hace trote, desplazamientos, abdominales, juego libre, deporte libre, de pronto como más nuevos son las pruebas de resistencia y velocidad. (Quindío)

Nos manda a sacar materiales por orden de lista, después nos explica lo que toca hacer; si es baloncesto por ejemplo inicia con desplazamientos laterales, después llevar el balón de frente y después lanzamientos, finalmente si nos deja un rato 5 ó 10 minutos para jugar baloncesto o jugar lo que estamos viendo en esta clase. (Neiva)

En la gran mayoría de los jóvenes y las jóvenes tomados como referencia y en las observaciones realizadas, percepciones como éstas eran constantes en el quehacer de la clase de educación física. La permanente repetición de contenidos, la continuidad repetitiva de los medios didácticos y procesos metodológicos y el dejar hacer como estrategia de motivación al final de la clase.

Siempre el maestro o la maestra, por un momento, muestra una intencionalidad de clase instructiva, dirige algunos ejercicios, mantiene una voluntad de poder en sus estudiantes, se dirige a ellos y a ellas con la firme decisión de orientar su clase; pero, en la medida que transcurre la misma, comienza a propiciar resistencias en sus estudiantes hacia la prolongación de la instrucción y a no dar tiempo para el deporte libre. Se dirige al principio, sin embargo, se desfallece al final; la clase sucumbe, se derrumba su instrucción para terminar dejando que los estudiantes y las estudiantes hagan lo que se quieren. “...ella dice un tema y se va a sentarse por allá a ver a los demás”. (Cauca) “El profesor le da a uno espacios para divertirse y para trabajar”. (Neiva)

Educación Física/Deporte, han sido por mucho tiempo el modelo a reproducir en el escenario escolar, configurado desde un imaginario de clase que va desde la instrucción en técnicas deportivas hasta el dejar hacer deporte. Desde un imaginario de educación física como deporte se puede controlar, se puede adiestrar, se puede generar cambios de conducta motriz, pero también se puede dejar en libertad, se puede descansar del maestro y de la estudiante, se puede dejar hacer; siempre que en el deporte lo que interesa es el resultado técnico, el rendimiento.

La escuela encontró así, en el deporte, una estrategia poderosa de formación en los valores de la modernidad: trabajo y producción, control y libertad; valores que se sostienen desde una idea de consumo deliberado. En la clase de educación física se ha empaquetado la dinámica misma de la producción, donde lo que cuenta es la ganancia, para lo cual se reduce el proceso buscando el más corto camino hacia el producto; de esta forma la escuela

renuncia a la creación, a la producción de conocimiento socialmente pertinente, porque esto implica mayores tiempos y esfuerzos; se aísla entonces de la realidad social e histórica, invisibilizando a los sujetos sociales para quienes supuestamente había sido creada. Este imaginario de escuela esbozado desde la mirada de la clase de educación física, encuentra relación con la crítica desarrollada por Parra (1998, p. 282) en términos de que la escuela se centró en la misión distributiva de la modernidad olvidando su función esencial de creación de conocimiento.

2.2 Los contenidos: Siempre lo mismo



“En las clases se orientan únicamente deportes y a veces test para el trabajo físico”. (Manizales)

“La clase no es tan buena que digamos; es normal, siempre es igual”. (Popayán)

“En realidad esos contenidos que se trabajan en el bachillerato, son muy repetitivos, o sea, no hay un cambio, por que no se tiene ese orden que se diga; por ejemplo, el año pasado vimos tal cosa y en este otra; siempre se ve prácticamente lo mismo, no hay una base así como que diga que llevan un orden y que permitan cambiar temas”. (Manizales)

“Las actividades que hacemos en la clase cuando viene el cucho, pues nos pone a hacer ejercicios, usted sabe, vueltas a la cancha, después a hacer abdominales y flexiones de pecho, cuclillas, carreras de velocidad”; (actividades que no son del mayor agrado de los estudiantes e implican cierta monotonía): “... pero eso si todas las clases son las mismas”. (Bogotá)

El repeticionismo en las clases de educación física fue una de las categorías emergentes más fuertes en el presente estudio; así, el “siempre lo mismo” es fuente de desmotivación, pereza, deseos de no hacer nada; es una excusa que empuja a los estudiantes y las estudiantes a inventar una serie de excusas para no asistir a clase, pues es predecible lo que pasará en tanto habitualmente en ella se repiten las mismas cosas y de la misma forma. Por lo general, las estudiantes y los estudiantes de antemano ya saben cuáles son las fases y el tipo de actividades a realizar.

Esa actitud de maestros y maestras también se encuentra influida por los escenarios y materiales que determinan esa prefiguración de clase, al ser diseñados para deportes colectivos tradicionales que son siempre los mismos; es el entorno el que le dice al estudiante o a la estudiante, por medio del paisaje, lo que va a encontrar en clase; paisaje no natural sino encerrado por muros o mallas que rodean la institución escolar. Paisaje que es mirado con recelo por los jóvenes y las jóvenes estudiantes, porque ven menguada su libertad y su posibilidad de ser *ellos mismos*, de crear desde las incertidumbres que una clase variada, diferente y dinámica le podría proporcionar.

“Le cambiaría a la clase la monotonía, eso que tiene uno que practicar siempre los mismos ejercicios, es lo que no me gusta, todo siempre igual”. (Manizales)

“son monótonas (las clases), nunca se varía; en todas las clases que hemos hecho este año, sólo hemos hecho lo mismo: jugar fútbol, no hemos hecho nada más, debería ser más variado, no tan aburridas”. (Popayán)

Pero la repetición, como dispositivo o como estrategia de aprendizaje de la técnica deportiva, no es ideológicamente neutral, como nos lo mostrara Foucault; a ella le subyace el adiestramiento de un cuerpo que se hace eficiente en el gesto. *“El control disciplinario no consiste simplemente en enseñar o imponer una serie de gestos definidos; impone la mejor relación entre un gesto y la actitud global del cuerpo, que es condición de eficacia y rapidez”* (Foucault, 1984, p.156). Es el dispositivo de *disciplinamiento* para la formación de un cuerpo dócil, de un cuerpo natural, susceptible de múltiples operaciones, donde el rendimiento está mediado por la eficiente ejecución técnica del gesto (en nuestro caso deportivo). El deporte es una forma de saber para intervenir los cuerpos, para encauzarlos, para convertirlos en espacios de intervención de mecanismos de poder.

2.3 La evaluación: Apariencia y Eficiencia



“El profesor evalúa que participemos, que no seamos perezosos, que estemos alentados”. (...) “El que haga 20 cestas, pues ya tiene una nota o el que mejor drible, tiene otra nota y así”. (Popayán)

La evaluación se mueve entre las apariencias externas dadas por el estudiante o la estudiante de lo realizado en clase, y las habilidades y destrezas evidenciadas en los

deportes tradicionales. Evidentemente, el profesor o profesora califica a sus estudiantes o bien desde el simple dejar hacer (la actitud), o bien desde la instrucción; califica desde la apariencia cuando orienta su clase en forma instructiva o califica la aptitud deportiva en el dejar hacer. En tal sentido, la evaluación no responde a unos momentos específicos de clase, sino que ésta se hace difusa y ambigua. Así, se efectúa una evaluación que poco gusta a los estudiantes y a las estudiantes, que excluye en la modalidad deportiva y que desconoce lo que realmente ellos aprenden o no de la misma.

“Algunas veces los profesores son muy tiranos y se pegan de cosas sin importancia para rajarnos, como cuando llegan y dicen que como uno no sabe sacar en voleibol perdió un logro, y donde queda las clases que uno fue a aprender a sacar pero que finalmente no aprendió creemos que deberían ser mas condescendientes y fijarse en el interés del estudiante por aprender y evaluar el ahínco con que una trabajó en clase”. (Pamplona).

“Yo quisiera que en la evaluación se pudiera demostrar lo que uno mismo se ejercita, no importa cómo o con qué, pero que articule su cuerpo”; “...que se evaluara lo que uno se ejercita, no que lo midan para ver si uno es capaz de realizar una u otra cosa, igualmente que las evaluaciones fueran un poco más profundas sobre cada tema”. (Armenia)

En las voces de la mayoría de las jóvenes y los jóvenes sobre la evaluación en la clase de educación física, se nota un imaginario de concertación y acuerdo pero no de libertinaje; ninguno expresa deseo de no control, sino que manifiestan la necesidad de que se les tome en cuenta en las decisiones fundamentales sobre su vida; expresan el ideal común en las jóvenes y los jóvenes de todas las clases y razas, cual es el de ser tomados y tomadas en serio, como sujetos de derechos que pueden intervenir directamente en el aquí y en el ahora, en las definiciones básicas de la vida y la sociedad.

Al parecer, los imaginarios sobre evaluación que en los maestros y maestras se han ido formando presentan una gran variedad de opciones, sin que en ellas se muestre algún criterio teórico que permita la articulación o complementariedad entre las diferentes dimensiones del aprendizaje que se deberían evaluar. Se manifiesta en el trasfondo de estas formas tan disímiles de evaluar, una gran confusión por parte de maestros y maestras, quienes, por ejemplo, pueden considerar que el controlar la posesión del uniforme se constituye en la única categoría a evaluar de una gran dimensión que sería la actitud; pero lo más notable, es que esa categoría es la única dimensión considerada por el maestro o la maestra en todo el proceso de evaluación.

¿Qué evaluar entonces en la clase de educación física? Los mismos jóvenes dan una alternativa de gran relevancia en sus imaginarios de participación: se debe evaluar más integralmente, se debe tener en cuenta los intereses y necesidades de las jóvenes y los jóvenes. Esa posibilidad, al ser interpretada desde la teoría de la acción comunicativa y los acuerdos sociales expuesta por Habermas, podría responder a las necesidades de la evaluación: buscar un equilibrio entre lo que se desea ser y lo que se debe ser, mediante la exploración de acuerdos en clase.

III. El Contexto: otro mediador que induce al deportivismo



Pero no sólo la clase de educación física es un mediador de gran potencia en la consolidación de imaginarios deportivizados en torno a la clase; también lo es la institución educativa, la cual se constituye en un verdadero escenario de visibilización del deporte.

“El colegio apoya el deporte, porque se ha preocupado porque jueguen fútbol los muchachos, ellos representan la institución”. (Manizales)

“Cuando estaba en quinto hicieron un campeonato de intercolegiados y nos ganamos una medalla, nos premiaban y nos daban un diploma y ganábamos la materia y ya. A final de año en la clausura, las medallas las daba la alcaldía”. (Popayán)

La familia es otro mediador que propicia y favorece las prácticas deportivas, amparada a veces en la necesidad de este tipo de actividades para el cuidado de la estética y la salud.

“Nosotros en el hogar tenemos una gran admiración por todos los deportes y a mis padres les gusta que nosotros pertenezcamos a diferentes organizaciones deportivas, además, tengo un hermano que practica el ciclismo, también jugamos baloncesto y hacemos patinaje”. (Quindío)

Un mediador de importancia en la consolidación de los imaginarios deportivizados es sin lugar a dudas el barrio, pues es donde se interactúa con el amigo o la amiga, donde se comparte el picadito o donde se comenta también la hazaña del equipo referido.

Existen barrios donde se realiza una gran cantidad de eventos deportivos, donde los escenarios son apropiados en cantidad y calidad y donde el ambiente general es propicio para la práctica de deportes, así sean los más comunes. Pero también existen barrios donde los eventos son muy escasos, los escenarios muy pocos y las prácticas se ven restringidas por factores de diferente índole, entre ellos la inseguridad. En general, los jóvenes y las jóvenes consideran que en la gran mayoría de los barrios, una mejor organización deportiva ayudaría a aumentar la promoción de este tipo de prácticas.

“Yo vivo en el centro de la ciudad, allí hacen falta escenarios deportivos, debido a que no existen organizaciones que promuevan el deporte. Antes yo vivía en el barrio Romero y todos los años se realizaba el campeonato inter-barrios, aquí se jugaba y había un buen contacto humano. A veces nos reunimos con los vecinos a jugar en las calles, aunque es peligroso, se aprenden algunos fundamentos”. (Manizales)

IV. Valoraciones de la Educación Física

Pese a que la mayoría de los imaginarios sociales sobre la educación física se fundamentan en lo que Castoriadis denomina *imaginarios instituidos*, toda vez que se han construido desde las más comunes normatividades y reglas definidas por las instituciones que ya hemos analizado, el imaginario presente en la gran mayoría de las jóvenes y los jóvenes respecto a la educación física es definitivamente radical, puesto que emerge del sentimiento y esperanza que se sale de la institucionalidad y que a veces la critica.

Por eso, pese a que los imaginarios institucionalizados son el esbozo de las estructuras del deporte, existen otros imaginarios radicales que hacen ver en la educación física una alternativa de vida, una posibilidad que tienen los jóvenes y las jóvenes para ser ellos y ellas mismas, para encontrarse con el otro y lo otro, para escapar de las realidades normatizadas de la vida escolar.

En estas dimensiones del imaginario juvenil, la educación física es considerada como algo fuera de lo común, como una experiencia que se vive en la escuela y que es totalmente diferente a las otras áreas, como una posibilidad para construir interdisciplinariedad, como un escenario de socialización en el que se construye identidad en medio de las otras identidades que son diferentes a las nuestras pero que se pueden complementar mediante los ambientes de clase. Justamente por que los jóvenes y las jóvenes reconocen el gran valor de la educación física, sobre todo en el proceso de reconocimiento del otro y lo otro y del autoreconocimiento, consideran que es necesario resignificar muchas de sus prácticas y concepciones haciéndola visible a nivel social: esto es, proyectándola en la comunidad, mostrando sus particularidades, desarrollando niveles de exigencia similar al de otras áreas, e incluso aumentando el tiempo de realización.

Algo fuera de lo común



Para una gran mayoría de los jóvenes y las jóvenes, la clase de educación física es algo que no les sucede permanentemente en el colegio; es algo que los saca de lo convencional y de lo rutinario, que los transporta a otras prácticas y dimensiones, algo que, como lo expresa un relato, cambia las estructuras mismas de la escolaridad:

“La clase de educación física es la única donde no toca copiar, y todo lo hace uno con el cuerpo, entonces uno se puede mostrar tal y como es, puede recochar, moverse y no estar amarrado a una silla”; “... es como cambiar el lápiz por el cuerpo y el cuaderno por una cancha (...) Eso es muy chévere porque es la única clase de todas las que veo que uno puede moverse del puesto sin que le digan nada, y sin que el profesor esté encima alegando”. (Manizales)

“Es cambiar el lápiz por el cuerpo y el cuaderno por una cancha”, es tan sólo una expresión que ni siquiera es preformativa⁸, pero que implica todo un trasfondo de sentimientos arraigados en la carne y el alma de la gente joven; implica un lado que no se marca por la cultura, pero que está ahí, encarnado en el sentimiento del joven y de la joven, en su mirada, en su actitud, en su accionar, en su perspectiva de vida. Un lado que, como lo propone J.L Pintos, está ahí definiendo las acciones e interacciones de los sujetos. Ese lado que pese a estar oculto, y pese a ser sombrío y desconocido por lo social, es lo que genera todas las reacciones intencionales de las comunidades, lo que hace posible la asignación de funciones o status a determinados fenómenos u objetos.

Sinónimo de libertad



Esta connotación de algo trascendental (por que lo trascendental tiene que ver justamente con lo que se sale de lo común), se nota además en expresiones como las de una joven quien considera que “La educación física es muy importante para la formación de nosotras como personas porque implica tener disciplina y constancia sobre los resultados que se están buscando”, y se evidencia en manifestaciones diversas, muchas de las cuales se apoyan en la educación física como sinónimo de libertad, de *desestrés*, de descanso:

“Para nosotros la educación física es una asignatura en la que podemos descansar de tanta teoría que vemos por la mañana, esta clase es para gozar y pasarla bien, aquí podemos jugar, movernos por todo lado y desestresarnos. También nos ayuda a mejorar nuestro aspecto físico y moldear el cuerpo, porque es muy importante mantener una buena figura; porque a las mujeres les agrada un hombre con buen cuerpo, donde ninguna parte de piel cuelgue, por el contrario todo esté tonificado y moldeado. Generalmente cuando nos hablan de educación física pensamos en movimiento, pensamos en una clase práctica donde no hay que escribir y dejamos atrás la teoría rutinaria de los cuadernos”. (Manizales)

En este mismo sentido una estudiante afirma: “...cuando me hablan de educación física se me viene a la cabeza *desestrés*, de pasarla bien”. (Bucaramanga)

⁸ J. Searle (op.cit) considera que los enunciados preformativos tienen una propiedad y es la de convertir el enunciado en hecho institucional o en realización.

Es evidente que el “*pasarla bien*” implica para los jóvenes y las jóvenes la posibilidad de estar compartiendo más de cerca con el par, de estar realizando algo que les agrada, algo fuera de lo común, tal y como se analizará más adelante; pero sobre todo, implica la necesidad y el deseo reprimido de libertad, de visibilidad, de querer ser ellos y ellas mismas. En otras palabras, el trasfondo de este tipo de expresiones que abundan en las definiciones de educación física es el reclamo a la academia escolar en general, es la expresión de un horizonte del que mucho hablamos en todos los eventos de educación, pero que poco hacemos efectivo en los procesos reales de clase, diferentes a la educación física. En el trasfondo existe un enérgico reclamo a la educación por la libertad.

Libertad que en su imaginario es sinónimo de búsqueda de posibilidades, es sinónimo de humanidad, de cultura. Pues el ser humano desde sus más recónditos comienzos ha estado siempre buscando su libertad. No es extraño que como manifestación sociogenética y filogenética, los jóvenes y las jóvenes estén en pos de su libertad y vean en la clase de educación física el mejor escenario de la vida escolar para lograrla.

Educación física y lúdica: un imaginario inherente a lo juvenil



La lúdica es una categoría que ha sido encontrada como esencialidad del ser joven, pues la idea de disfrutar la vida en el aquí y el ahora se constituye desde la idea del disfrute y el goce. “*Hay que gozarnos el momento*”, dicen una joven que ve la clase de educación física como la posibilidad escolar para escapar de las tensiones de las otras clases. Por eso, muchos y muchas jóvenes consideran que la educación física es sinónimo de distracción, de descanso, de diversión: “*La clase me produce como alegría, como una emoción, como querer hacer todo bien*”, diría un joven. Otros en este mismo sentido manifiestan expresiones metafóricas que inventan la vida desde la educación física, que hacen de esta clase el único escenario de significatividad sentida de la corporeidad, como lo dice un joven en los siguientes términos:

“Para nosotros la clase es la más vacana de todas porque allí hacemos lo que más nos gusta: charlar y jugar, aunque a veces son puros ejercicios; en resumen, la clase de educación física es para liberar presiones y olvidarnos del colegio por un rato y es muy importante porque nos ayuda a mantenernos bien física y mentalmente, y también nos ayuda a desarrollar muchas habilidades en muchos deportes y juegos”.
(Manizales)

La distracción, la felicidad, la diversión, son categorías que se recogen en el anterior relato, y que se expresan en la “vacanería” de la clase. Pero el ser “*la clase mas vacana*”, no significa en término alguno que sea la clase donde menos se hace. Sino que ese concepto marcado por la gente joven está colmado de motivos histórico- sociales, no sólo que el joven o la joven ha vivido sino que se han anclado como hitos históricos en la cultura, introducidos en la historia como una forma de combatir la opacidad y la tristeza de la educación medieval (ver por ejemplo la propuesta de Victorino Da Feltre de Mantúa con *La Casa Giocosa*).

Un espacio de comunicación



“Lo que más he aprendido en la educación física es a calentar y a compartir con los compañero”.

“Es muy importante porque sino fuera por la educación física, ¿cuándo jugaríamos o compartiéramos con nuestros compañeros?”. (Manizales)

Pero para los jóvenes y las jóvenes la clase es también un espacio de encuentro y desencuentro, de acogimiento y rechazo, de solidaridad; es un escenario de socialización. En éste pueden intercambiar con sus compañeros y compañeras lo más íntimo de sus experiencias y sentires, y pueden acogerse entre pares, en un ambiente de camaradería y distensión.

“La clase de educación física es un espacio donde podemos pensar, decir lo que sentimos, nos podemos integrar y así aprender, el profesor nos estimula y nos educa para que no peleemos y no nos agredamos, que hablemos siempre con la verdad, que nos digamos las cosas como son, sin llegar a disgustarse”. (Popayán)

Está claro que no llegaríamos a ser lo que somos —no lograríamos nuestra naturaleza humana—, de no ser por los procesos de socialización que tenemos durante toda nuestra historia de vida y los mundos imaginarios que se van consolidando en su transcurrir. Este

principio se evidencia tanto en el desarrollo filogenético como ontogenético, pues gracias a que somos de naturaleza social nos hemos formado también como especie.

Gracias a la socialización que iniciamos en nuestras familias podemos introducirnos al mundo simbólico de las culturas, aprendemos a conocer al otro y la naturaleza de los otros, no mediante lecciones escritas, diría Savater (1997), sino mediante la introducción de nuestra naturaleza humana en la naturaleza humana de los demás: de los grupos, de las personas, de las instituciones y de las organizaciones creadas por estas personas e instituciones. Gracias a la socialización llegamos a constituirnos como seres humanos, y desde los imaginarios de las jóvenes y los jóvenes, la clase de educación física es de los pocos escenarios en la escuela que les puede brindar esa posibilidad.

Un entorno de cooperación



En este marco de opciones que los estudiantes y las estudiantes le encuentran a la educación física, resulta importante destacar una categoría relacionada con la posibilidad de desarrollar competencias de cooperación y ayuda mediante la motricidad humana.

El reconocimiento del otro, de lo otro y de sí mismo, el acuerdo, el fortalecimiento de la amistad, son entre otros los factores que hacen de la educación física un factor fundamental en el desarrollo de la cooperación social.

“La educación física es el cambio de una actividad académico-pedagógica, a una actividad física o de recreación, donde nos ponemos de acuerdo todos los compañeros para pasarla bien, compartir y olvidarnos de los problemas de las demás clases”.
(Pamplona)

Mucho se habla de la necesidad de desarrollar procesos de solidaridad, cooperación y ayuda, y al parecer, desde los imaginarios que la gran mayoría de los jóvenes y las jóvenes construyen sobre la clase de educación física, éste es un medio de gran trascendencia para lograr esta tarea.

Una posibilidad interdisciplinaria por construir

Dada la condición de disciplina pedagógica, como también se califica a la educación física, ésta implica desde el ámbito educativo la viabilidad de su articulación con las demás disciplinas. Su razón de ser se ha centrado en una posibilidad que le apuesta al desarrollo físico; no obstante, tras esa posibilidad se propician ámbitos socio-afectivos y socio-culturales, que necesariamente involucran una mirada interdisciplinaria.

Esa consideración, al minimizarla a planos esencialmente instrumentales, desconoce que a través de las prácticas físicas subyace todo un sentido emocional en el que el desarrollo volitivo —las posibilidades de relación humana— es una constante; es la que hace de la clase una asignatura que no es mirada con respeto y posibilidad interdisciplinaria por parte de toda la comunidad educativa. Esta perspectiva es asumida por muchos y muchas estudiantes más como carencia que como la posibilidad desarrollada. Pues muy pocos maestros y maestras establecen las articulaciones necesarias y pertinentes.

“Cuando estamos trabajando la educación física el profesor relaciona la clase con temas de otras áreas como: anatomía, porque nos explica qué ejercicios son buenos para fortalecer los músculos y huesos; con salud, porque nos insiste en la clase de alimentos que debemos consumir y cómo debemos hidratarnos cuando estamos haciendo ejercicio o deporte”. (Quindío)

Sin embargo la mayoría de los relatos muestran la carencia de la interdisciplinaria:

“Los temas que se orientan en la educación física, solamente establecen, de vez en cuando, relaciones con la salud, pero no con otras áreas y creo que sería bueno que se relacionaran con otras, pues eso le ayudaría a uno a aprender mejor. Claro que sin caer en la teoría”. (Manizales)

Esa poca relación hacia otras áreas por parte del profesor genera en los muchachos y muchachas una condición de la clase sólo como el espacio para la demostración, para las apariencias, para la exhibición del músculo; una clase donde sólo interesa la explicación del ejercicio, la demostración y luego la evaluación desde los parámetros establecidos por el maestro o la maestra; implica todo ello una carencia de reflexión sobre las dimensiones que propicia la clase.

V. Imagen del profesor: simpatías y antipatías

Para los estudiantes y las estudiantes, la imagen del profesor o la profesora de educación física se mueve entre dos polaridades: quienes los consideran con grandes capacidades, los ven como acompañantes, como amigo o amiga, como orientador u orientadora; personas chéveres que aportan a la formación y que poseen un saber específico. Y quienes los consideran con mínimas capacidades en comunicación, exigencia, organización y conocimiento. Estas dos polaridades dependen de manera fundamental de cuatro aspectos, a saber:

-La metodología utilizada.

- El tipo de contenidos implementados durante la clase.
- Las formas de evaluar.
- La imagen corporal que proyecta.

La metodología enmarcada en una concepción pedagógica general, se evidencia en las relaciones con los estudiantes y las estudiantes, y en el desarrollo de cada clase. En este sentido constituye una fuente de motivación o rechazo hacia la clase y en un criterio de valoración sobre el desempeño del docente o de la docente.

Si éstas se enmarcan dentro de las denominadas pedagogías activas, constructivistas, en estilos de clase no directivos que favorecen la creatividad, la interacción y la producción alrededor de los contenidos académicos, las jóvenes y los jóvenes consideran al profesor o profesora como bueno-chévere.

“¡Ah, no, el profesor es un vacan! Sabe dictar la clase muy bien, hace los ejercicios y todo lo de la clase, pero de una forma que todos estamos contentos, por ejemplo si nos ponen a hacer ejercicios de velocidad o algo así, lo hace pero en forma de competencia, de tal forma que todos estamos pensando en la competencia y sin darnos cuenta de la clase, si ve, eso es lo vacano”. (Neiva)

Si por el contrario, el profesor o la profesora desarrollan su clase fundamentada en estilos directivos propios de la pedagogía tradicional y tecnocrática, donde los objetivos, los tiempos, los espacios, las actividades, los logros y los criterios de evaluación son definidos desde la mirada del maestro o de la maestra, él o ella son considerados malos y aburridos. *“Es todo odioso, parece como estilo militar, de pronto uno como mujer se siente mal que la traten así”.* (Neiva)

Los contenidos se consideran el eje sobre el cual giran los elementos de formación, a la vez que éstos se constituyen en referente para las actividades y procesos a ser orientados en los espacios académicos de la educación física.

Cuando el profesor o profesora formula los contenidos única y exclusivamente a partir de los fundamentos técnicos de los deportes tradicionalmente practicados en el medio, y los repite año tras año, se le cataloga por los estudiantes como tradicional, desactualizado y “mamón”.

“Las clases deben cambiar, siempre lo mismo durante todos los años, se podrían hacer cosas distintas”. *“Le cambiaría a la clase la monotonía, eso que tiene uno que practicar siempre los mismos ejercicios, es lo que no me gusta, todo siempre igual”.* *“La verdad esa clase es siempre la misma, ejercicio y más ejercicio. O sea no hay recreación, días libres de deporte, cosas así. Yo no sé, la verdad es que esa materia es como tan fácil, no necesitan estudiar tanto, colocar hacer ejercicios y jueguen, eso es como tan fácil”* (...) *“Que podemos decir que se maneja un tema específico no, siempre es correr, abdominales, estiramientos, juego libre, deportes y rondas”.* (Bogotá)

Si por el contrario en los contenidos de la educación física se integran elementos de otras áreas del conocimiento, si se desestructura la enseñanza de la mecánica deportiva, si se hace referencia a diferentes ámbitos del desarrollo humano, si se consultan las

necesidades, expectativas e intereses de los estudiantes y hay una amplia participación de la lúdica, se considera al profesor o a la profesora como una persona actualizada, dinámica, motivadora, propositiva y acompañante en los procesos de formación.

“Los contenidos dictados por el profesor son muy variados: entre ellos tenemos la urbanidad, diariamente hace referencia al comportamiento de las personas, a su comportamiento en grupo”. “El profesor de acá explica bien y es chévere, no lo ve uno como un profesor, pues también como un amigo, uno le puede decir esto o aquello, jugar, cosas así”.(Neiva)

De forma similar, cuando los procesos de evaluación no tienen en cuenta al estudiante o a la estudiante, se considera al maestro o a la maestra como tiranos.

La imagen corporal del profesor o profesora no juega en términos generales un gran papel a la hora de su valoración; sin embargo, muchos y muchas jóvenes los asocian con una persona que regularmente se presenta a las clases de forma adecuada, aunque existen pocas valoraciones de acuerdo con su condición física y corporal.

Bibliografía

- Balardini, S. (2000). *De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud*. Buenos Aires: Trillas.
- Bonilla, C. B. (2000). *Jugando a la mamá. Estudio de caso sobre maternidad precoz y educación sexual*. Armenia: Kinésis.
- Camacho, C. H. (2004). Modelos Pedagógicos en educación física. En: *Revista Kinésis N° 39*, pp. 26-37. Armenia: Editorial Kinésis.
- Canto, J. M. (1994). *Psicología Social e Influencia, estrategias de poder y procesos de cambio*. Barcelona: Aljibe.
- Cassirer, E. (1971). *Antropología Filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castañeda, E. (1996). Los adolescentes de la escuela de final de siglo. En: *Nómadas. N° 4*, pp.75-90. Bogotá: Universidad Central, editorial Presidencia Ltda.
- Castoriadis, C. (1996). *Ontología de la creación*. Bogotá: Colección pensamiento crítico contemporáneo, Ensayo-error.
- Durand, G. (1968). *La imaginación simbólica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Feixa, C. (1999). Generación a- la juventud en la era digital. En: *Revista nómadas N° 13*, pp. 76-91. Bogotá: Universidad Central, Editorial Presencia Ltda..
- Foucault, M. (1984). *Nacimiento de la Prisión. Vigilar y Castigar*. Bogotá. Siglo Veintiuno Editores.
- Jaramillo, L. G., Murcia, N. & Portela, H. (2005). *La educación física: ¿un problema de preparación o seducción?* Sentido que la comunidad educativa le encuentra a los procesos de educación física en la escuela de básica en el departamento de Caldas. Informe final de investigación. Vicerrectoría de investigaciones, Universidad de Caldas. Armenia: Kinésis.
- Murcia, N. & Jaramillo, L. G. (2000). *La investigación cualitativa desde el enfoque de complementariedad etnográfica*. Armenia: Kinésis.

- Murcia, N., Taborda, J. & Ángel, L. F. (1998). Las escuelas de formación deportiva y el entrenamiento deportivo infantil. Un enfoque desde la problematización motriz. Armenia: Kinésis.
- Moscovici, S. (1968). *Psicología social II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Parra, S. R. (1998). El tiempo Mestizo. *En: Viviendo a toda*. Bogotá: Universidad Central, Editorial Presencia.
- Pintos, J. L. (2001). *El meta código «relevancia/opacidad» en la construcción sistémica de las realidades*. www.jpintos.es
- Riera, R. (1994). *Fundamentos del aprendizaje de la técnica y táctica deportivas*. Segunda edición. Madrid: Ande Publicaciones.
- Rozengardt, R. (2000). La educación física en los escenarios de la transformación educativa. Nuevas prácticas. Nuevos discursos. *En: Lecturas educación física y deportes*. <http://www.Efdeportes.com/>
- Savater, F. (1997). *El valor de Educar*. Barcelona: Ariel.
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Searle, J. (1978). *Actos de Habla*. Madrid: Técnos.
- Todorov, T. (1992). *Simbolismo e interpretación*. (Trad. C. Lemoine & M. Russotto). Caracas: Monte Ávila editores.