

Imaginarios y jóvenes escolarizados

Un encarnamiento deportivizado de la Educación Física en la ciudad de Popayán

MG. LUIS GUILLERMO JARAMILLO ECHEVERRI

MG. DEIBAR RENÉ HURTADO HERRERA

*Profesores Departamento de Educación Física, Recreación y Deporte.
Universidad del Cauca. Popayán (Colombia)*

Esta investigación se realizó dentro del grupo nacional “Motricidad y Mundos Simbólicos”, con la financiación de la Vice-Rectoría de investigaciones de la Universidad del Cauca, entre los años 2000-2004. En el grupo de Investigación participaron en calidad de investigadores los profesores **Carlos Ignacio Zúñiga López** y **José Harvey Montoya Peláez** así como un grupo de doce estudiantes (auxiliares de investigación) del Departamento de Educación Física de la Universidad del Cauca.

La reflexión teórica que compartimos a través del presente escrito, se constituye en una entrada a la comprensión de los hallazgos de la investigación “Los imaginarios de los jóvenes escolarizados ante la clase de Educación Física”. Se intentó comprender las nuevas sensibilidades de los jóvenes escolarizados en torno a la clase de Educación Física, un imaginario que no sólo se recrea en la vida cotidiana de la escuela, sino que se permea en una ecología de múltiples mediaciones.

Es la clase de Educación Física la que nos permitió comprender cómo los imaginarios sociales se encarnan en el área en tanto práctica cultural instituida y como propuesta intencionada de formación de un cuerpo productivo, dócil y disciplinado. Pero al mismo tiempo, nos acercó a los imaginarios desde los cuales los sujetos se vivencian como jóvenes y, a su vez, las múltiples lecturas que ellos hacen de la escuela.

Introducción

La idea de cuestionar la neutralidad ideológica de la escuela, es uno de los principales propósitos que ha tenido la pedagogía crítica; una pedagogía que rechaza la rígida distinción entre expresión noble y cultura popular, entre arte y experiencia, entre razón e imaginación

MacLaren (1997, p. 40). Entenderla como una fábrica de construcción de realidad, es comprender que la escuela es uno de los escenarios, donde, a través del dispositivo de la enseñanza, se introyecta el imaginario social. (Pintos, 2000)

La Reflexión teórica desde la cual se da inicio a los hallazgos del presente estudio, giran en torno a tres categorías o ejes de análisis respecto al imaginario del joven escolar:

La primera categoría que nos permitiría interpretar el imaginario centrado en el deporte la hemos denominado “*El encarnamiento Deportivizado de la Educación Física*”; entendiendo el encarnamiento como un proceso a través del cual el imaginario social instituido se hace carne a través de prácticas corpóreas. La segunda categoría denominada “*La clase de Educación Física Deportivizada: un concepto saludable que se distancia de la razón*”. En ésta, se presenta cómo para el estudiante la clase es una práctica dual donde lo corpóreo se hace marginal, al perder importancia frente a otras asignaturas que desde la razón ilustrada se hacen prioritarias. La tercera y última, denominada “*Expresiones de un imaginario escolar instituyente*”, da cuenta de algunas expresiones que corresponden a un imaginario instituyente al convertir a la Educación Física como posibilidad de encuentro, de una rela-

ción pedagógica horizontal y de proyección. Estas expresiones, nos muestran cómo los imaginarios radicales se crean y se hacen carne a partir de imaginarios instituidos.

En síntesis, consideramos que el imaginario del joven escolarizado corresponde a un imaginario instituido de deporte. Dicho imaginario se encarna a través de diversos dispositivos, tales como: los contenidos, la metodología, los paisajes y el discurso pedagógico del docente, entre otros. Por último, reconocemos que los jóvenes crean a través de fugas y deslindes expresiones de un imaginario instituyente que los impulsa al deseo de nuevas prácticas y encuentros.

Metodología

Tipo de estudio y población sujeto

Para comprender el presente estudio, el grupo de investigación acudió a la investigación cualitativa de Etnografía Reflexiva (Hammersley y Atkinson: 1994) y como diseño metodológico, se utilizó el “Principio de Complementariedad Etnográfica” propuesto por Murcia y Jaramillo (2003). La población estuvo conformada por jóvenes estudiantes de grado noveno (9) que pertenecieron a colegios de diferentes estratos así:

- Los Comuneros y Tomas Cipriano de Mosquera: Estrato 1-2 (Bajo).
- Francisco Antonio Ulloa y Comfauca: Estrato 3-4 (Medio).
- Calibío y Colombo Francés: Estrato 5-6 (Alto).

Los informantes claves fueron estudiantes de ambos géneros (hombres y mujeres), los cuales se escogieron en forma intencional y, una vez se estableció con ellos cierto grado de empatía se realizaron las entrevistas.

Técnicas

e Instrumentos

Se utilizó principalmente la Observación Participante, la cual sirvió inicialmente para el acceso y selección de los informantes claves. También se utilizó la Entrevista en Profundidad con el fin de establecer un diálogo informal con los informantes en la búsqueda de categorías emergentes y algunos talleres de grupo. Los instrumentos utilizados fueron el Diario de Campo y la Grabadora Manual.

Tipo de análisis

y procesamiento de la información

El procesamiento se realizó en forma constante desde las primeras observaciones hasta el análisis intensivo propio del trabajo de campo en profundidad. En el procesamiento se tuvo en cuenta elementos propuestos por Taylor y Bogdam, (1996) así: a) Descubrimiento en progreso: se trató de buscar temas emergentes examinando repetidamente los datos. b) Codificación: que es un modo sistemático de desarrollar, refinar los datos y buscar categorías que den cuenta de la información obtenida. c) Relativización de los datos: por último se trató de interpretar los datos en el contexto en que fueron recogidos con el propósito de evaluar su plausibilidad, reconociendo que se debe hacer un trabajo más intensivo en la búsqueda de nueva información.

Aspectos éticos

El acceso a las instituciones educativas se hizo por medio de comunicaciones oficiales, en las cuales se les informó la intención del proyecto y sus beneficios para el sector educativo, así como el compromiso de exponer los hallazgos ante la comunidad educativa. El acceso a los informantes claves fue posible, gracias a que la investigación se realizó con estudiantes del Departamento de Educación Física de la Universidad del Cauca, que hicieron su Práctica Educativa en los planteles antes mencionados. Una vez logrado un estado de confianza aceptable, se les aclaró en forma general el propósito del estudio, a la vez que la intención del grupo de investigación. Luego se procedió a realizar las entrevistas en profundidad (18 en total).

Transfondo del estudio

El concepto de escuela es relativamente nuevo, aparece más o menos con el siglo de las Luces, producto de la ilustración y como una forma de preparar al sujeto (incompleto) para la vida adulta. La escuela ocupaba una función de reproducir el concepto de hombre y sociedad que se tenía de la época. Entonces, la ilustración propugnaba por formar un hombre para la producción, para ese imaginario de revolución industrial que buscaba como fin, un aporte de parte del alumno de aquello que la escuela le había brindado.

En tal sentido, se empezó a confundir el concepto de escuela y el proceso de escolarización con la educación. En épocas anteriores a la modernidad no se educaba en la escuela, sino en pequeños grupos sociales en los que el niño o joven participaban de lo que en dicho grupo se hacía. Razón por la cual

la Educación no siempre dependió de la Educación escolar. Durante muchos siglos las sociedades han utilizado mecanismos diferentes a la escuela para reproducir sus valores y sus maneras de pensar. La manera de ver el mundo de estas sociedades estaba regulada por un conjunto de rituales que no tenían

que ver con un maestro, un salón y unos estudiantes recibiendo clase de lectura o Geografía. La historia de la educación había tenido antes de nuestra era moderna occidental otro tipo de prácticas, de instituciones y de sujetos que la haría incomparable a la que hoy nos constituye (Álvarez, 2003, p.127).

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.

Posterior a la segunda guerra mundial y con base en políticas de modernización y desarrollo, se visualizó a la escuela como su piedra angular, como un espacio para la formación del capital humano y de escolarización para todos. Este proyecto de escuela expansiva asociado con la emergencia de un estado benefactor, la crisis de la autoridad patriarcal, el nacimiento de espacios de consumo destinados específicamente a jóvenes, y la emergencia de los medios masivos de comunicación, hacen que se cree un concepto distinto de joven. Estos cambios sociales que visibilizaron al joven como actor social, encontraron en la escuela un escenario propicio para alcanzar la promesa de desarrollo.

La escuela en América Latina, sufre entonces, un cambio en sus políticas educativas, ya que, unida a la escuela expansiva, le juega, como giro estratégico a una escuela competitiva. Lo anterior, origina transformaciones en las diferentes dinámicas de la escuela, entre ellas, el concepto de Educación. En este sentido,

la definición original de educación como la acción de ayuda y acompañamiento al discípulo a encontrar su propio camino, y la más clásica por compartida, entendida como proceso de socialización, ceden terreno rápidamente a una concepción que equipara educación con capacitación para el trabajo, entrenamiento o desarrollo de aprendizajes efectivos, que sería la finalidad asignada de la educación. Se trata en unos casos de añoranza del pasado, en otros de una posición

humanista que tendría ciertos escrúpulos y más recientemente, del realismo educativo interesado en la competencia y la productividad (Martínez, 2003, pp. 17-18).

Ahora bien, en la relación escuela-moratoria social tendríamos que formularnos la pregunta sobre ¿qué función cumple una escuela competitiva frente al concepto de joven como eje del desarrollo? La función de la escuela sería crear sujetos sociales para la competencia y la productividad, distante de un concepto de formación para el mundo vital o de la vida;¹ donde la escuela empieza a ser valorada por estándares e indicadores de calidad que con cierta imprecisión miden el estado de desarrollo social y cultural de un país. Por tanto, “la Educación tal como la entienden hoy las agencias internacionales de desarrollo, adquiere valor sólo en la medida en que se conecte con los sistemas globales de producción” (Martínez 2003, p.19).

Frente a este tipo de escuela expansiva-competitiva propuesta por el mundo de los adultos, el joven escolarizado ha hecho rupturas, en tanto la institución escolar se niega a reconocer la existencia de otros lenguajes y saberes, y otros modos de apropiación distintos de aquellos consagrados en los programas y disposiciones escolares. Por ejemplo, la escuela sigue privilegiando el libro como único mediador de los saberes por ella legitimados, y se sigue negando a reconocer como válido el mundo de la vida cotidiana.

Por tanto, los jóvenes ven en la escuela una institución que se rezaga ante la emergencia de otros mediadores culturales que generan nuevas sensibilidades, nuevas tecnicidades, nuevas prácticas culturales, nuevos modos de ser y de actuar que difícilmente ella podrá asimilar en su lento proceso de cambio. Se crean

entonces en los jóvenes nuevos imaginarios² de escuela instituida que hacen que su proyecto de joven en moratoria social (escolarización) entre en crisis, en tanto no responde a sus expectativas creadas como imaginario instituyente.³

Frente a la emergencia de nuevos imaginarios, se hace importante comprender cómo los jóvenes escolarizados viven y encarnan la escuela, pero al mismo tiempo se hace necesario preguntarnos por sus modos de aprender, de disfrutar, de relacionarse y de entender el mundo actual que vivimos; pero sobre todo, la posibilidad que ellos tienen de crear y de estar juntos; es decir, desde una perspectiva de visibilización relacional del sujeto joven escolarizado.

Aproximación teórica a los hallazgos

El encarnamiento deportizado de la Educación Física

Para McLaren (1997), la hegemonía ideológica no es introducida sólo en la esfera de la racionalidad sino a través del cuerpo. Los cuerpos son lugares donde el discurso del poder y la dominación se imprimen a través de prácticas corpóreas. En este sentido, el cuerpo es marcado, alterado, reparado, educado y fabricado.

Los cuerpos son lugares de enunciación y de inscripción cultural, el terreno de la carne donde se inscribe, construye y reconstruye el significado, son el resultado de tradiciones intelectuales y de las formas en como dichos tradiciones nos han disciplinado para entenderlas (McLaren, 1997, p.84).

Pero este cuerpo-sujeto de McLaren se construye en relación, en los escenarios donde se desarrollan los procesos de socialización, entre ellos la escuela.

Aunque para los jóvenes, estos escenarios no necesariamente se circunscriben a la escuela (escolarización), sino que hacen referencia a una esfera mucho más amplia donde se suceden sus procesos educativos.

Sin embargo, la escuela es un escenario importante en la enunciación de un cuerpo donde se encarnan, a través de distintos dispositivos como las prácticas pedagógicas, las relaciones profesor-estudiante, relaciones entre estudiantes, el valor asignados a ciertas disciplinas del conocimiento, y los espacios panópticos entre otros, desde donde se dan diferentes formas de ser y de actuar. Es por tanto, el encarnamiento una expresión del imaginario instituido, pero también instituyente, donde se amalgaman la razón y la emoción; es decir, se hace carne tanto lo que se piensa como lo que se siente en una relación dialéctica entre lo que se dice y lo que hace.

Para Certeau (2000) el encarnamiento se refiere al proceso como la razón, el “logos” de una sociedad se hace carne, o sea, la forma como el imaginario social instituido se hace cuerpo; es la ley del grupo, que se encarna con sufrimiento o con placer, donde el cuerpo/sujeto se identifica y es reconocido. Pero ¿qué tipo de imaginario se encarna en la clase Educación Física?

McLaren (1997, p.67) utiliza el concepto de encarnamiento para “referirse al componente mutuo (envolvimiento) de la estructura social y el deseo; es decir las relaciones dialécticas entre la construcción material de la interioridad y las formas culturales y modos de materialidad que habitamos subjetivamente.” McLaren hace una diferenciación intencionada entre cuerpo-sujeto y cuerpo; para este autor, el concepto de cuerpo se encuentra asociado con la perspectiva biológica propia del naturalismo

¹ Gadamer (1993) comenta que el mundo vital o mundo de la vida es siempre un mundo comunitario que contiene la coexistencia de otros. Es el mundo personal, y tal mundo personal está siempre presupuesto como válido en la actitud natural”. Gadamer (1993).

² Asumimos el concepto de imaginario desde las consideraciones de Baeza (2000) en la cual para el autor, en singulares matrices de sentido existencial desde las cuales se construye la realidad.

³ Asumimos el concepto de imaginario instituyente asociado al concepto de “imaginario radical” desde los planteamientos de Castoriadis (2003) que refiere a aquel imaginario que no ha sufrido, aún, ningún proceso de reconocimiento social.

ingenuo. El cuerpo-sujeto es un concepto cercano al de corporeidad,⁴ en la medida en que reconoce, a través del proceso de encarnamiento, la dialéctica significado/deseo y su intertextualidad; la forma cómo la materialidad de los modos culturales se integra a nuestra subjetividad. Una muestra de ello es que “los sueños no son sólo sobre la carne, como Freud nos quería hacer creer, sino que la carne también “sueña”. [...] el encarnamiento implica entextualización del deseo y el encuerpamiento de las formas textuales.” (McLaren 1997, p. 85).

Para los jóvenes escolarizados, la clase de Educación Física se encarna en todas sus fases alrededor del concepto de deporte, tanto en la teoría como en la práctica. Los jóvenes en su imaginario ven en la clase una posibilidad para aprender deportes tales como el fútbol, el baloncesto, el microfútbol y el voleibol, que son primordialmente las modalidades deportivas practicadas en el ámbito escolar. Para el joven, la Educación Física en tanto deporte se desarrolla en el espacio escolar, su objetivación se afianza o refuerza en las prácticas que desde otros agentes socializadores como la familia y el barrio son objetivadas como deportivas. Sus sueños se encuentran alrededor de un imaginario que ve, en la variedad y fundamentación de estas prácticas, así como en sus escenarios, una posibilidad de seguir perpetuando un imaginario deportivado.

Son los deportes los que guían el tipo de clase a realizar, lo que hacen de ella una clase propia para la competencia, para el encuentro entre equipos, para que exista continuamente el contacto con el balón o los balones de alguna modalidad específica. Pero este discurso deportivo encarnado en el imaginario de los estudiantes pasa por su piel, transpira deporte, en un continuo hacer. Para la mayoría de los estudiantes la clase es como una sesión de entrenamiento. En este sentido el cuerpo-suje-

to se convierte “tanto en medio como en resultado de la formación subjetiva” (McLaren, 1997, p. 90). Los vestidos, la alimentación, las prácticas corporales no son otra cosa que formas donde lo social se representa y formas de hacer de los cuerpos sus modos de representación.

Se hace evidente entonces, que para los jóvenes el imaginario de Educación Física es un imaginario de deporte, asociado con prácticas que devienen de un proyecto moderno que no nace en la escuela sino en la sociedad industrial. “El deporte nació en la calle sin planteamientos pedagógicos. La mayoría de ellos se crean en el mundo anglosajón donde se inventan y se adaptan juegos deportivos.” (Sáenz-López, 1997, p. 26). El deporte, entonces, se instituye posteriormente en la escuela reproduciendo las dinámicas sociales de la sociedad industrial. La escuela, como escenario de moratoria social, apropia a través del deporte sus objetivos de competencia y rendimiento.

El deporte, por tanto, en cualquiera de sus modelos, sigue reproduciendo ideologías, formas organizativas por el control y la producción que le son inherentes (jerarquías, competencias, reglas de juego, rendimiento) y que desde esa perspectiva privilegia de manera mecánica la educación de lo físico como una forma de adiestramiento de un cuerpo para la producción. En el imaginario de los jóvenes se encarna un cuerpo que a decir de Arboleda (1998, p. 11) es industrial:

un cuerpo duro pesado, medido, intervenido, segmentado, racionalizado, matérico, productivo y producido; un cuerpo para ofrecer fuerza de trabajo. Un cuerpo cosificado de las ciencias, reconstruido a partir de fragmentos y manipulado desde diferentes disciplinas e instituciones e ideas para su control.

Frente a este imaginario cosificado de deporte y entendiendo que el imaginario no es estático, sino que se encuen-

tra nutrido de experiencias vividas por el propio sujeto, pero a su vez, éstas lo mueven a senderos de ensoñación y deseo, la educación física deportiva, repetida en el transcurso de los años, empuja a los estudiantes a soñar desde dos perspectivas: por un lado, el deseo de recibir nuevas prácticas deportivas a parte de las previamente estipuladas, y, por otro, el deseo de una fundamentación teórico-práctica de los deportes instituidos.

La Clase de Educación Física Deportivada: un concepto de Salud que se Distancia de la Razón

En el estudiante, la Educación Física es importante para poder vivir, pero no para cosas intelectuales. Su importancia radica en la relación que éste establece con la salud y el mantenimiento de un buen estado físico. De ahí que considere la clase como una posibilidad de educar y ejercitar el cuerpo para mantenerlo en forma. Se expresa entonces en el estudiante una dualidad entre un cuerpo que tiene que estar bien físicamente para que la mente se encuentre bien. No en vano, el estudiante desde su imaginario de cuerpo, relaciona la Educación Física con asignaturas orgánicas y de medida como la medicina, la biología, la geometría y las matemáticas.

Esta dualidad deviene de un proyecto moderno que coincide con lo que Arboleda (1998, p. 10) denomina “la vieja cultura” y “el reinado de la razón”:

La concepción del cuerpo que aflora en la vieja cultura está impregnada de los preceptos que la caracterizan. Así, frente al cuerpo, aparecen las formas básicas del pensamiento de la cultura y la filosofía industrial. La concepción dualista encuentra en el cuerpo un territorio apropiado para las oposiciones bipolares cuerpo-alma, materia espíritu, deseo razón, naturaleza cultura que son las más identificadas y que mediatizan la relación con el cuerpo.

⁴ Se asume el concepto de corporeidad como una adjetivación a lo corpóreo. Aceptación utilizada en la nueva ciencia de la Motricidad Humana, donde lo corpóreo es asumido como una construcción fenomenológica y holista del ser humano. (Trigo y cols., 1999).

Para los jóvenes, una clase deportiva es importante en la medida que la relacionan con un cuerpo saludable, con el mantenimiento del estado físico y como una forma de ejercitar ese cuerpo que necesita ser trabajado externamente para generar un beneficio orgánico. La Educación Física es importante para mantener un equilibrio mente-cuerpo, ya que les permite un mejor dominio del cuerpo: una actividad para expresarse, recrearse y de gran importancia para la formación integral de la persona. En los relatos analizados se encontró de forma repetida el mantenimiento de salud física, de un estado físico y la afectividad hacia una clase que enseña prioritariamente deporte. El concepto de beneficio mental se da más desde la retórica, desde una posición sensual que se introduce levemente en la subjetividad de los estudiantes colegiales. El concepto de modalidades de subjetividad en McLaren (1997) refiere a las formas cómo la cultura posmoderna ha penetrado la subjetividad, así también, a las formas de cómo el capitalismo tiende a fomentar modalidades de deseo. El autor utiliza el concepto de tecnologías morales para referirse al conjunto de prácticas, técnicas y dispositivos para la instalación de valores, disciplinas y respuestas de los seres humanos, en otras palabras, para el encarnamiento de modalidades de producción y deseo.

Se comprendió entonces que la modalidad de subjetividad que se encarna en la clase de Educación Física, se encuentra asociada a una posición sensualista o idealista, cuando los jóvenes consideran que la Educación Física es buena para la salud, pero no para cosas intelectuales. Ellos repiten el cliché heredado por el mundo griego e introducido discursivamente en las aulas escolares: *el cuerpo tiene que estar bien para que la mente esté bien*. Los estudiantes reconocen en el trabajo del cuerpo un beneficio saludable, pero es un cuerpo que se aprende a utilizar con un fin saludable; el discurso da prioridad a las dos mitades (cuerpo-razón), pero una es consecuencia de la otra, argumentando que en el manejo

de un cuerpo orgánico, se consiguen estados óptimos de salud.

Este imaginario de Educación Física-Salud ha sido fuertemente cuestionado desde una mirada crítica del deporte, en la cual,

[...] objetivamente el estado físico al que conduce el deporte no es tan saludable, más bien es un estado fisiológico crítico; en cualquier caso, un estado adaptado a los definidores hegemónicos de la productividad, el control exhaustivo del individuo, la dependencia, la sumisión, la renuncia al control personal de un cuerpo que es entregado, como tributo individual y colectivo al estado y al capital (Pedrás, 2003, p. 9).

Deporte y salud son parte del imaginario de los jóvenes escolarizados, que enseñados y aprehendidos en forma discursiva en la escuela, lo reconocen más por asociación con la propaganda y el consumo, que por sus subjetividades. Los estudiantes así caen en un discurso dual de mantenimiento físico o trabajo físico. Para ellos, es el discurso encarnado de una mente que aprende y no se fortalece en igual proporción que el cuerpo. La mente, o mejor, la intelectualidad, es para cosas más importantes.

Expresiones de un imaginario escolar instituyente

En el imaginario de los estudiantes, también se encuentra la posibilidad por desear una clase de Educación Física distinta a las prácticas y trayectorias encarnadas desde el deporte.

Evidentemente, el sueño, la utopía realizable y el querer ser, más que el ser y el deber ser, hacen que el imaginario de los estudiantes se escape desde las fronteras deportivizadas de la Educación Física. Es así como emergen, a manera de fugas y deslindes, expresiones de un imaginario radical instituyente, manifestadas en deseos y sueños de prácticas distintas de clase: deseo de contenidos que se salgan de sus componentes repetitivos en un mismo paisaje y una metodología monótona. Además, es un imaginario instituyente que ofrece, a partir

de lo instituido, diferentes posibilidades de acción a pesar del sentido tan desolador que tienen los jóvenes respecto a la clase de Educación Física.

Desde esta perspectiva, los estudiantes ven en la clase una posibilidad de encuentro, de salir de la rutina, de estar en otros ambientes, de respirar otros aires y de relajarse de posiciones estáticas signadas por el encierro de clases teóricas que exigen en su mayor parte la escritura. Lo que se deja entrever es que los jóvenes escolarizados reclaman que la escuela reconozca otras mediaciones y otros juegos del lenguaje que dejen de considerar el libro como eje fundamental de la escolarización.

En esta categoría, los estudiantes perciben la educación física como posibilidad de acción e intervención, como una forma de reinterpretación frente a lo vivido, comprendido e imaginado en su concepción dual de mente-cuerpo. Se reconoce en los jóvenes, desde este tipo de imaginario, su capacidad de creación en la emergencia de imaginarios radicales que se constituyen en nuevas prácticas instituyentes de clase. Pero, ¿quién es el joven del imaginario radical instituyente?

El joven del imaginario radical instituyente es aquel que desborda lo preexiste, lo unidireccional y lo previsto, lo que se comprende como lo real y mediante su construcción activa hace emerger nuevos encadenamientos de significantes, nuevas relaciones entre significantes y significados, nuevas formas de apropiación de los espacios simbólicos, de objetos y escenarios pensados con otros propósitos, con otros fines (Hurtado, 2004, p. 9).

En el estudio encontramos tres posibilidades que los estudiantes ven en la Educación Física como una forma para construirse en lo humano, a partir de una dialéctica entre lo instituido y lo instituyente.

La Educación Física como Proyección: los estudiantes, a pesar de considerar la Educación Física como algo banal o superfluo, consideran que es una de las clases más importantes de la institución, en tanto posibilita una forma de hacer

clase distinta a las que generalmente se realizan en la escuela. Los estudiantes desean que en medio de las clases deportivas, se de espacio para conocer nuevas prácticas, otros temas, otras modalidades de deporte que les permitan poner en práctica "extra-escolarmente" aquello impartido en la institución. Es permitir que la Educación se proyecte a otros espacios de encuentro relacional en la familia, en la calle y el barrio, entre otros. Proyectarse, implica mirar más allá, ser yecto (trascendencia) en todas aquellas relaciones establecidas en el mundo de la vida.

La Educación Física como espacio de liberación y encuentro relacional: en este aparte, los estudiantes consideran la clase como un espacio de liberación, que sirva para desestresarse, para salir de la rutina y del cansancio producido por otras asignaturas consideradas por ellos como "duras o teóricas". Clases teóricas que en la mayoría del tiempo exigen de los estudiantes quietud, silencio, orden, y demanda de ellos observación y escritura en los dictados expuestos por los profesores. Son clases que ofrecen responder desde la pasividad que desde la participación activa de los estudiantes. La Clase de Educación Física, contrario a lo anterior, brinda la oportunidad de estar en otras dinámicas de acción, de movimientos distintos a las posibilidades dadas por el salón de clase.

Los jóvenes escolarizados ven la clase deportiva como esa oportunidad del compartir, del disfrutar de otro tipo de acciones realizadas en el salón, de descanso teórico, de liberación de tensiones. Incluso, la posibilidad de realizar otras cosas que no necesariamente se encuentran condicionadas sólo a la actividad física o a la práctica de una modalidad deportiva. Si bien algunos estudiantes optan por hacer deporte, otros sencillamente utilizan este tiempo y espacio para el compartir, para el charlar, para el decirse aquello que no se puede comentar en el aula. Por tanto, la clase es objetivada como un espacio de relajación, de liberación y de encuentro. Paradójicamente, así el docente de Edu-

cación Física entre en el repeticionismo instructivo del deporte o sencillamente deje hacer lo que los estudiantes denominan "deporte libre" (que es una forma de no orientar clase), la clase permite otras configuraciones de encuentro que no se dan en el aula escolar.

El profesor amigo como opción de encuentro dentro y fuera de clase: por último, los estudiantes ven la clase como posibilidad de encuentro relacional, en las distintas interacciones de amistad que establecen con el profesor del área. Para los estudiantes es el profesor de Educación Física con quien se puede hablar, es visto como un amigo más que brinda confianza y se deja tratar. Desde esta oportunidad de relación pedagógica, los estudiantes consideran que el profesor es uno de los más "chéveres" del colegio. En ocasiones se integra con ellos, recocha, es de buen genio y sincero. Para los estudiantes este profesor, a pesar de brindar confianza y buen trato, hace respetar, tanto a él como a su clase; es decir, maneja un equilibrio de relación recíproca entre respeto y confianza. Sin embargo, en medio de este respeto, se observó que la metodología, los contenidos y la evaluación, pierden su rigor académico.

A manera de síntesis

Según McLaren (1997, p.87) es necesario que proporcionemos la base mediadora para una corporeidad, "esto significa crear conocimientos encarnados que nos ayuden a refigurar las directrices de nuestros deseos y dibujen el camino hacia las necesidades colectivas fuera y mas allá de las sofocadoras limitaciones del capital y del patriarcado." Obviamente, estos conocimientos encarnados no se encontrarán en las prácticas de una escuela que promueve la hegemonía ideológica, y que instaura en el cuerpo de los sujetos el orden social de la dominación y de la exclusión. Será necesario entonces, hacer uso de nuestra imaginación radical, para instaurar una nueva manera de comprender al sujeto, pero también para deconstruir los discursos que

hemos encarnado y que se convierten en obstáculos para visibilizarlo como sujeto creador. El presente trabajo es una apuesta a este tipo de comprensiones.

Referencias

- Álvarez Gallego, A. (2003). Del estado docente a la sociedad Educadora: Un Cambio de Época. Lecciones y lecturas de Educación. Maestría en Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 123-152.
- Arboleda, R. (1998). El cuerpo en la nueva cultura. *Memorias VII y V Congreso Nacional de Educación Física y Recreación*. Manizales.
- Baeza, M. A. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago de Chile: Ril Editores.
- Castoriadis, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución*. Vol. 2. Buenos Aires: Tusquets (2.ª reimpr.).
- Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Gadamer, H. G. (1993). Conceptos básicos del humanismo. El juego como hilo conductor de la explicación ontológica. En *Verdad y Método I* (3.ª ed.). Salamanca: Sígueme.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hurtado Herrera, D. R. (2004). Jóvenes e Imaginarios. Una posibilidad de comprensión desde lo instituido y desde la imaginación radical. Documento Universitario. Popayán: Universidad del Cauca.
- Martínez Boom, A. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas, a estrategias competitivas. *Revista Colombiana de Educación* (44). Universidad Pedagógica Nacional. pp. 12-40.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y Cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Murcia, P. Napoleón; Jaramillo, Luis G. (2003). La complementariedad etnográfica. Investigación Cualitativa. Una guía posible abordar estudios sociales. Armenia (Colombia): Kinesis. 3.ª reimpresión.
- Pedraz, M. V. (2003). De la diversidad del concepto de deporte y su naturaleza. La sospecha (in) definición del concepto. *Kinesis*. N.º 37. Armenia. pp. 5-18.
- Pintos J.-L. (2000). Construyendo Realidad(es): Los Imaginarios Sociales. En <http://web.usc.es>. Santiago de Compostela.
- Sáenz-López Bañuel (1997). *La Educación Física de Base*. Barcelona: Gymnos.
- Taylor, S. D. y Bogdam, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós. 3.ª reimpresión.
- Trigo, E. y cols. (1999). *Creatividad y Motricidad*. Barcelona: Inde.