

## PAISAJES, CONTENIDOS Y MÉTODOS: SENTIDOS QUE CONFIGURAN LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO UN “SIEMPRE LO MISMO”

*Landscapes, contents and methods:  
Senses that conform Physical Education as an “always the same”*

LUIS GUILLERMO JARAMILLO E.\*

VÍCTOR HUGO QUILINDO\*\*

### Resumen

El presente artículo expone una parte de los hallazgos del proyecto *Los imaginarios del joven escolarizado ante la clase de Educación Física en la ciudad de Popayán*. En el estudio se comprendió que los jóvenes a través de las prácticas deportivas construyen el imaginario de un cuerpo-objeto que se prepara, en lo funcional: desde lógicas de eficiencia y eficacia, el proyecto escolar a largo plazo y un ambiguo principio de reciprocidad entre profesor y estudiante. La categoría que emerge, por tanto, se denomina *Siempre lo mismo*, la cual se visibiliza a partir de paisajes, contenidos y métodos repetitivos, al igual que procesos de evaluación-objetiva.

**Palabras clave:** Educación física, jóvenes escolarizados, siempre lo mismo, procesos de evaluación.

### Abstract

*This article presents some findings of the project “School youth imaginaries facing the physical Education class in Popayan city”. This study helped us to understand that students build a body-object imaginary through sports practices. This body-object relationship is functionally prepared from efficient and effective logic parameters, the long-term school project together with an ambiguous reciprocity principle between teacher and student. Therefore, the emergent category called Always the same, is viewed through landscapes, contents, and repetitive methods as well as objective evaluation processes.*

**Key words:** Physical Education, school youth, always the same, evaluation processes.

---

\* Profesor Asociado. Departamento de Educación Física. Universidad del Cauca. Colombia.

\*\* Estudiante del Programa de Licenciatura en Educación Básica, mención en Educación Física. Universidad del Cauca. Colombia.

## Justificación

El presente artículo es parte de la investigación denominada “Jóvenes e Imaginarios de la educación Física, un estudio comprensivo en la ciudad de Popayán”, financiada por la Vicerrectoría de investigaciones de la Universidad del Cauca, estudio realizado entre los años 2000-2004. Los resultados que se exponen a continuación hacen parte de una de las categorías emergentes denominada prácticas y trayectorias. En el estudio participaron también como investigadores los profesores Deibar René Hurtado H., Carlos Ignacio Zúñiga L. y Harvey Montoya P., además de doce estudiantes del programa de Educación Física de la Universidad del Cauca que participaron en calidad de auxiliares de investigación.

La juventud en el contexto histórico la asumimos como una construcción humana que ha sido instituida y legitimada socialmente, de tal forma que lo juvenil ha sido cargado de contenidos particulares, acordes a los contextos donde se reconoce su existencia. En esta perspectiva, a la juventud le corresponde una historicidad caracterizante que renuncia a la idea de universalización abstracta haciendo un gran énfasis en los detalles contingentes de lo juvenil, sus formas de expresión y su diversidad.

La escuela también es una obra histórica construida por la sociedad; así, 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: 19). Esto ha hecho que la mayoría de estudios sobre juventud sean elaborados por adultos que casi no han tenido en cuenta la perspectiva de los mismos protagonistas de los llamados objetos de estudio (Marín y Muñoz, 2003: 39).

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. Los jóvenes ven en la escuela una institución que se rezaga ante la emergencia de mediadores culturales que generan nuevas sensibilidades, nuevas técnicas, nuevas prácticas culturales, nuevos modos de ser y de actuar que difícilmente ella (la escuela) podrá asimilar en su lento proceso de cambio.

Frente a la emergencia de nuevos imaginarios<sup>1</sup> se hace importante comprender cómo los mismos jóvenes viven, encarnan y reinventan la escuela. Al mismo tiempo, se hace necesario preguntarnos por sus modos de aprender, de disfrutar, de relacionarse y

---

<sup>1</sup> Entendido el imaginario como la capacidad que tienen los colectivos de tomar lo que existe para crear formas nuevas, impredecibles y producir en un determinado momento una ruptura de las significaciones imaginarias para dar lugar a lo nuevo (Franco, 2003).

de comprender el mundo actual que vivimos; pero, sobre todo, la capacidad que tienen ellos de crear y estar juntos; es decir, la posibilidad relacional de ser sujeto-joven escolarizado. Quizá el mundo de la Educación Física nos ayude a entender su gran mundo escolar y los diferentes procesos de exclusión de que son objeto.

### **Contexto**

Según las proyecciones del DANE para el año 2000, citadas por Muñoz (2003), el 21% de aproximadamente 8,9 millones de la población colombiana es joven. Sin embargo, elementos como la violencia, el desempleo, la pobreza y las carencias educativas colocan a las y los jóvenes en situación de alta vulnerabilidad o en situación de exclusión. Las y los jóvenes de nuestro país son las principales víctimas de la violencia en Colombia, su participación en grupos violentos es alta y el índice de desplazamiento alcanza cifras muy preocupantes (Muñoz, 2003) (Velásquez, 2001).

Para el caso específico de la ciudad de Popayán, de acuerdo al censo de 1993 la población en el rango de edad entre los 10 y los 29 años era de un total de 76.590, de los cuales 36.219 eran hombres y 40.371 eran mujeres. En la cabecera municipal se encontraban 69.630 personas, de las cuales 32.671 eran hombres y 36.959 mujeres. En 1993 el 17,6% de la población entre los 10 y los 29 años se encontraba ubicada en la cabecera municipal de Popayán. Las proyecciones realizadas por el DANE estiman que para el 2004 la población del Municipio de Popayán será aproximadamente 236.090 personas, de las cuales 215.000 se ubican en la cabecera municipal. La población entre 7 y 24 años de edad será de 84.098, de la cual 41.044 se ubican entre los 7 y 15 años y 43.054 entre los 16 y los 24 años, correspondiente al 35,6% de la población total del municipio. Este porcentaje es muy importante si se tiene en cuenta que la presente investigación se desarrolló con jóvenes urbanos de este municipio.

#### *Cobertura de los jóvenes payaneses en el sector educativo*

En 2004 la población total del Cauca fue de 1.344.487 habitantes. Popayán representa menos de la quinta parte de la población del Departamento, con 236.090 habitantes. La población urbana del Departamento es del 39%. El 42% de la población urbana está concentrado en el Municipio de Popayán. La población del sistema educativo está cercana a los 540.000 niños y jóvenes de 5 a 23 años de edad, con un 72% de ellos con edades entre los 5 y los 17 años. Ver cuadro 1.

#### *Escenario sociocultural y sujetos del estudio*

El escenario sociocultural estuvo conformado de dos instituciones educativas por cada uno de los estratos del sector urbano de la ciudad de Popayán (1-2, 3-4 y 5-6), tanto de colegios oficiales como privados. Las instituciones consideradas en el estudio fueron:

**Cuadro N° 1**  
POBLACIÓN TOTAL Y EN EDAD ESCOLAR 2003 Y 2004

<b>Ente Territorial</b>	<b>Popayán</b>	<b>Resto Depto.</b>	<b>Cauca</b>
Población Total 2004	236.090	1.108.397	1.344.487
% del Total de Población Depto.	18%	82%	100%
Población Urbana	215.348	303.573	518.921
% de Población Urbana	91%	27%	39%
Población 5 a 17 años 2004	59.264	326.851	386.115
% Población 5 a 17 años	25%	29%	29%
Población 18 a 23 años 2004	29.021	124.235	153.256
% Población 18 a 23 años	12%	11%	11%
Población 5 a 17 años 2003	59.128	323.844	382.972
Población 18 a 23 años 2003	28.870	122.705	151.575
Incremento Población 5 a 27	136	30.007	3.143
Incremento Población 18 a 23	151	1.530	1.681

Fuente: Estadísticas MEN, con base en proyecciones DANE.

Colegio Tomás Cipriano de Mosquera	Estrato 1-2
Colegio Los Comuneros	Estrato 1-2
Colegio Francisco Antonio Ulloa	Estrato 3-4
Colegio Comfacauca	Estrato 3-4
Colegio Colombo-Francés	Estrato 5-6
Colegio Gimnasio Calibio	Estrato 5-6

La población considerada en el estudio estuvo conformada por estudiantes que se encontraban cursando los grados noveno y décimo con edades entre los catorce (14) y diecisiete (17) años, tanto hombres como mujeres. Los informantes considerados en el estudio fueron un total de dieciocho (18) (9 hombres y 9 mujeres). Para su selección se hizo necesario tener en cuenta criterios como: estudiantes catalogados como apáticos a la clase y estudiantes que mostraran simpatía por la misma. Éstos se eligieron en forma intencional una vez que se estableció con ellos familiaridad y mostraron deseos de colaborar con el estudio.

## **Metodología**

### *Tipo de estudio*

Para comprender los jóvenes e imaginarios de la Educación Física, el grupo de investigación acudió a la investigación cualitativa de etnográfica reflexiva y como diseño

metodológico se utilizó el “principio de complementariedad Etnográfica” propuesto por Murcia y Jaramillo (2003), en el cual el investigador busca recoger y revolver lo quieto, hacer una epistemología comprensiva proliferante, volver fluido el material petrificado que encuentra en su mundo vital e iluminar los conceptos emergidos de la realidad significada por otros. *No se trata entonces de que el investigador se adapte al mundo histórico o social que está estudiando, sino que desde ese mundo vital donde éste realiza sus vivencias, genere el análisis del mundo en estudio y se desplace a los aconteceres de la historia que lo han influenciado* (Murcia y Jaramillo, 2000: 53).

### *Técnicas e instrumentos*

Se aprovechó principalmente la observación participante, la cual sirvió para el acercamiento y selección de los informantes claves. También se utilizó la entrevista en profundidad y talleres de grupo con el fin de establecer un diálogo con los informantes en la búsqueda de categorías emergentes; en total se realizaron dieciocho entrevistas. Los instrumentos utilizados fueron el diario de campo, la grabadora manual y la cámara digital.

### *Tipo de análisis y procesamiento de la información*

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

### *Aspectos éticos*

El acercamiento a las instituciones educativas se hizo por medio de comunicaciones oficiales (consentimiento informado), en las que se les informó la intención del proyecto y sus beneficios para el sector educativo, así como también el compromiso de exponer los hallazgos ante la comunidad educativa del plantel. 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, dentro de los cuales algunos habían realizado su “Práctica Educativa” en los colegios seleccionados para la investigación. Una vez logrado un estado de confianza

plausible con los estudiantes se les aclaró el propósito del estudio, a la vez que la intención del grupo de investigación.

*Hallazgos: Siempre lo mismo: un movimiento sin sentido y una evaluación por a(cp)titud*

El *siempre lo mismo* es una categoría que emerge del cruce metodológico entre la instrucción y el dejar hacer; en ambas metodologías, los estudiantes perciben una repetición constante en los contenidos, los paisajes de clase y el método de enseñanza utilizado por el profesor. A esta repetición la hemos denominado *siempre lo mismo*, que a su vez tiene relación con una evaluación objetiva. Iniciaremos entonces con la explicación del *siempre lo mismo*, para, seguidamente, dar paso a los procesos instrumentales por los que transita la evaluación.

### **La Educación Física como un siempre lo mismo**

*“La clase no es tan buena que digamos, es normal (5-6/M/9º/E: 14/9).*

El *siempre lo mismo* es fuente de desmotivación en los estudiantes, de pereza, de deseos de no hacer nada; sentidos que los lleva a inventarse una serie de estrategias con el propósito de no entrar en la desidia y el aburrimiento. Tanto hombres como mujeres consideran que la clase no ofrece posibilidades distintas a la práctica del deporte; por lo general, ellos saben de antemano las actividades a realizar al interior de una clase deportiva:

*A veces uno se aburre de estar en lo mismo, la clase no es así creativa que digamos, no que hoy vamos a hacer un juego, en cambio, hay unas personas que no, que pereza entrar a la clase, porque uno es el que pues siempre le da lo mismo, el partido o si no a veces driblar o alguna otra cosa así. Pues cambia a veces que digan, no pues, driblemos hoy y hoy encestamos el que haga 20 cestas, pues ya tiene una nota, o el que mejor driblee, tiene otra nota y así (3-4/M/9º/E: 7/25).*

Las actividades de fútbol o baloncesto son la base para la orientación de la clase que se repite en el transcurso del año; dichas actividades no satisfacen las necesidades y expectativas que los estudiantes buscan en una clase que intente romper los esquemas tradicionales dados por la Educación Física. La repetición se evidencia en palabras de los estudiantes como *“siempre lo mismo”* o *“uno por lo general ya se sabe lo que se va a hacer en clase”*. Dicha percepción se obtiene o bien desde la simple práctica sin la participación activa del docente, o bien desde el adiestramiento dirigido por éste; en ambos casos, se cambia de ejercicio mas no de contenido.

Esta situación obedece, inicialmente, al uso de elementos configurados para la práctica de los deportes (materiales y escenarios); es el entorno el que le dice al

estudiante lo que va a encontrar en clase; paisaje no natural, encerrado por muros o mallas que rodean la institución escolar o colegio. Así, entonces, “se fijan unos lugares determinados para... crear unos espacios útiles” (Foucault, 1984: 147). Pero no sólo es el paisaje ambientado por los escenarios y materiales la causa del siempre lo mismo, son también los contenidos que se repiten cada semana, cada año, los cuales se anquilosan en los patios escolares. Los estudiantes perciben una clase de Educación Física como monótona, aburrida y, en su subjetividad, anhelan otros contenidos. “*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*” (5-6/M/9º/E: 17/13). Son los contenidos, unido a los paisajes, los que condimentan una clase aburrida; una clase del “sólo”...sólo fútbol, sólo trote, sólo baloncesto, sólo juego deportivo... sólo deporte. Unido a estos dos condimentos, que sazonan el aburrimiento de los estudiantes, se encuentra la lógica del deporte, ya que la clase semeja una sesión de entrenamiento al hacer énfasis en los resultados y la competencia y no en la participación activa de los estudiantes. “*Siempre es lo mismo; casi todos los días vemos los mismos entrenamientos, las mismas... sí, casi siempre es lo mismo, lo único que hay de diferente son los exámenes*” (3-4/H/9º/E: 11/7). Es el imaginario del deporte-entrenamiento el que cierra el triángulo del aburrimiento por el tener que hacer clase de Educación Física.

Ahora bien, estos tres condimentos (paisajes, contenidos y la lógica del deporte) no se presentan gratuitamente en la clase, ya que son esparcidos al interior de la misma por el discurso instruccional y permisivo del docente. En el *siempre lo mismo*, éste no crea espacios para que se pongan en práctica otros contenidos y metodologías, puesto que no propone algo fuera de lo común de lo que los estudiantes saben acerca de la práctica; prefiere, por el contrario, permanecer en la monotonía de lo mismo, acción que cansa y aburre al dictar las mismas instrucciones; es decir, los mismos ejercicios disfrazados de deporte.

Para los estudiantes, el docente tiene poca metodología porque no brinda variedad en los contenidos; para ellos, la clase de Educación Física se distancia de las otras materias donde el profesor sí prepara su clase (clases de salón), o al menos se sabe del contenido a tratar. “*El profesor en cada clase nos da su objetivo, pero nunca nos han dado un programa de Educación Física, a diferencia que en las otras materias sí nos las han dado*” (5-6/M/9º/E: 16/25); la clase de Educación Física se mueve en su practicidad, en su hacer, acción que desde la lógica del estudiante corresponde a una clase que no se planea, lo cual concebido como normal. “*Lo normal, el profesor llega y nos enseña, por ejemplo, todo lo de atletismo, nos explica cómo son las posiciones todo, pero en sí, no es que sea una clase que él anote este mes vamos a ver tal cosa, el atletismo, esta vez vamos a ver natación, no, sino normal, esporádicamente, una clase normal*” (5-6/M/9º/E: 14/9). De este modo, el profesor es parte de un imaginario de

clase deportivizada-improvizada que poco a poco alimenta, por medio de dosis pequeñas, año tras año, a sus aburridos estudiantes.

Pese a la anterior percepción dada por la mayoría de los estudiantes, algunos comentaron que en pocas oportunidades el profesor hace de sus clases algo variado, cambiando, a veces, el paisaje monótono de la escuela por espacios abiertos y optar por la utilización de escenarios y materiales deportivos que ofrecen otros paisajes. En este cambio, el estudiante percibe otras sensaciones que el encierro del colegio no le permite experimentar, cambios que le permiten considerar al docente como creativo y recursivo, pues se sale de la monotonía ofrecida por la institución:

*Pues utilizamos, como ya le había dicho, el entorno (para el calentamiento), o sea, dentro del Colegio, pero también muchas veces lo hemos utilizado por fuera del Colegio, los alrededores del barrio, pues, de pronto lugares de que se presten más cuando vamos a trotar o algo así, entonces lugares que uno pueda, que sienta más a gusto para hacer eso (1-2/M/9º/E: 3/13). Pues, yo sí creo que sí es creativo, porque él, o sea a todo le pone con los materiales, sí a trabajar con los materiales; en cambio, hay profesores que sólo es con los balones (3-4/H/9º/E: 10/75).*

El cambio se presenta más desde el lugar o la utilización del material que desde el mismo contenido. Parece ser que en los lugares diferentes a la escuela se practica más de lo mismo; es decir, actividades como: trotar, jugar fútbol, jugar baloncesto. En la presente investigación encontramos pocos relatos en el que el profesor es considerado por el estudiante como recursivo y creativo, porque varía los contenidos de la clase:

*Sí es recursivo, y un ejemplo de esto fue la última clase que tuvimos con él, nos puso a hacer coreografías, me pareció muy bueno y es algo que a ningún profesor se le ha ocurrido antes, entonces es diferente y para eso él se valió, me imagino, de lo que él pensaba y ya. Él es muy original, porque el no, no siempre que digamos que vamos hacer Educación Física es trote, todo el día trote, sino que él nos pone a jugar y, él que perdió, abdominales o nos pone hacer lleva, nos pone a correr, es diferente, hace juegos utilizando lo que normalmente hace cualquier otro profesor (5-6/M/9º/E: 16/11).*

Es en los cambios fugaces de otros espacios buscados en paisajes diferentes y en la utilización de otros materiales, que el docente intenta hacer de su clase un escape de la desidia y la monotonía; pero ésta queda anclada y sumergida en la orfandad del contenido deportivo. Los espacios y materiales generan sensación de agrado en los estudiantes, ya que se opta por otras formas de encuentro con lo diverso, pero, a la vez, su contenido se ahoga y carece de significado y trascendencia al seguir reinando en su imaginario el deporte.

En la orfandad del deporte y en los escasos cambios de escenarios y materiales, los estudiantes sueñan, y a su vez desean, una clase que se aleje cada vez más de los paisajes y materiales vinculados directamente con el colegio; por ejemplo salidas ecológicas,

realizar paseos, ir a un río, caminar por sitios estratégicos en la ciudad e incluso visitar otros colegios para dejar a un lado la monotonía de siempre jugar fútbol o trotar:

*Pues que él (profesor) así debería llevarnos a más partes para que nosotros conozcamos o a otros Colegios (1-2/M/9º/E: 6/10). Sería bueno, pues de pronto que nos lleven digamos como un paseo ecológico pero con deporte, ¿si me entiendes?, que nos lleven a un bosque entonces tenemos que pasar el río y saltar y correr, ¿si me entiendes?... así, cosas así (5-6/M/9º/E: 14/8-10).*

Además, los estudiantes desean utilizar otros escenarios deportivos para la realización de la clase como ir a una piscina, montar en bicicleta o que en sus colegios se adecuaran los espacios para la construcción de escenarios nuevos pero distintos a los previamente convencionales, por ejemplo, una cancha de tenis, un gimnasio e incluso más zonas verdes:

*Fuera de los escenarios del colegio utilizamos otros, es bacano, porque se tiene en cuenta más la naturaleza. Fuera de los escenarios del colegio utilizamos otros, salimos del colegio, siempre vamos a caminar a PISOJÉ (vereda de la ciudad) o salimos a dar vueltas, por ejemplo, cuando vamos a caminar por la autopista, perdón por la variante, salen, salimos a montar bicicleta, cuando vamos a PISOJÉ vamos al río, y es bacano porque, porque se tiene en cuenta más la naturaleza (5-6/M/9º/E: 16/23). En el colegio hay suficientes escenarios deportivos, pues hay cancha de todo, pero me gustaría que hubiera cancha de tenis, otra cancha de fútbol y ya; la de tenis porque me gusta y lo practico los sábados y los domingos, cada ocho días (5-6/M/9º/E:14/23). Que nos sacaran a trotar a otra parte, a hacer ejercicios para uno correr, porque acá siempre estar sentados, pues uno espera la Educación Física para que de pronto lo tengan también ahí sentado. Me gustaría que nos llevaran a piscina, el profesor de antes siempre nos llevaba a los de noveno, décimo y once y esa profesora no (1-2/M/9º/E: 2/48).*

En definitiva, el *siempre lo mismo* se mueve entre una metodología de una falsa instrucción y un dejar hacer; este movimiento adquiere vida a partir de la repetición de tres elementos constitutivos que alimentan el aburrimiento y la pereza del estudiante como: los paisajes encerrados ofrecidos por la institución, los contenidos y ejercicios deportivizados y la percepción que sobre Educación Física se tiene (entrenamiento). Dicho imaginario se mueve entre un presente continuo instituido de inmanencia deportiva y un deseo de cambiar la rutina y la monotonía del *siempre lo mismo*.

Con base en lo anterior, consideramos que el *siempre lo mismo*, como forma de objetivación de la *repetición* en el imaginario de las y los jóvenes, no se encuentra presente en la clase de Educación Física de manera gratuita. Esto en razón que el modelo pedagógico por excelencia del contenido de deporte es el transmisionismo conductista, donde la repetición juega un papel preponderante en los procesos de adiestramiento, automatización y refuerzo. Las prácticas del entrenamiento deportivo que se reproducen

en la escuela como clase de Educación Física utilizan el dispositivo repetición como la estrategia didáctica por excelencia para el logro de la eficiencia motriz. Repetición, adiestramiento, refuerzo, instrucción son elementos que están presentes en la clase y que han sido apropiados del condicionamiento operante de Skinner, o sea, de la transferencia realizada de los procesos conductuales de aprendizaje animal al aprendizaje humano (estímulo-respuesta).

La repetición como dispositivo o como estrategia de aprendizaje de la técnica deportiva, no es ideológicamente neutral; de ella emerge el disciplinamiento 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: 156). 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, que para nuestro caso es deportivo. El deporte es una forma de saber para intervenir los cuerpos, para encauzarlo, para convertirlo en espacio de intervención, de mecanismos de poder.

### **Una clase arraigada en una evaluación por a(cp)titud**

*El profesor evalúa que participemos, que no seamos perezosos, que estemos alentados (5-6/M/9º/E: 14/26). El que haga 20 cestas, pues ya tiene una nota o el que mejor driblee, tiene otra nota y así (3-4/M/9º/E: 7/25).*

Igual que en la metodología, la evaluación se vuelve improductiva ya que no responde a procesos de concertación-negociación; las y los estudiantes no perciben un aprendizaje con conocimientos que le van a servir en su vida. Según lo comprendido, la evaluación se mueve entre apariencias actitudinales de lo realizado en clase, y las habilidades y destrezas evidenciadas en los deportes reina. Es entonces una evaluación donde se combina la actitud con la aptitud (a(cp)titud), en los dos procesos se estandariza al estudiante y se le tecnifica en paquetes evaluativos mal llamados curriculares:

*Son instrumentos que aún se aplican y que no rinden más que un instante muy específico del evaluado, momento en que todos esperamos que se den las mejores condiciones para una correcta medición de sus conocimientos y habilidades, pero que no considera una proyectiva de sus competencias adquiridas (Gordillo, 2004: 26).*

En las a(cp)titudes el docente califica a sus estudiantes o bien desde el simple dejar hacer, o bien desde la instrucción; califica desde la aptitud cuando orienta su clase en forma instructiva y califica la actitud cuando sencillamente deja hacer sin un fin claro. En tal sentido, la evaluación no responde a unos momentos específicos de clase sino

que se hace móvil y dinámica; es una evaluación que poco gusta a los estudiantes, que excluye desde la modalidad deportiva y desconoce lo que realmente ellos sienten de la clase:

*Él califica asistencia, lo que es querer jugar; él le pone mucha importancia a la asistencia... Pues a los que le ponen B y E, los que les gusta, los que juegan; les califica I a los que casi no van... También evalúa, depende también lo que juegue la persona, si una persona juega mucho E; regular B, él explica también si uno sabe, saca también equipos de fútbol, arqueros, y al arquero si no sabe mucho si a él le gusta lo que es tapar; él le enseña, saca grupos aparte para explicarles (3-4/H/9º/E: 12/11).*

Es evidente que la evaluación responde a procesos de tipo externo como la asistencia, el uso del uniforme y las ganas puestas al interior de la clase; por otra parte, responde a procesos físico-competitivos entre una buena o mala ejecución de un gesto deportivo y el resultado de un marcador; es decir, entre dos equipos que se confrontan con el objetivo de ganar.

Ambos procesos se evalúan a partir de una nota (medible) que se expresa en niveles jerárquicos de menor a mayor: el que más deporte haga, el que más rendimiento tenga, el que más se mueva, el que más partidos gane, el que asista con el uniforme, el que anote más goles, el que tenga más “que”, obtendrá la mejor nota.

A fin de comprender un poco más la evaluación, intentaremos explicarla desde sus procesos actitudinales.

### *Evaluación por actitud*

Para los estudiantes de todos los estratos, tanto hombres como mujeres, la evaluación en la clase de Educación Física es un mecanismo de presión por el cual el profesor los evalúa desde criterios aparentes como la asistencia, el uniforme, la participación y la actitud asumida en clase, como se describió anteriormente “criterios que están tan ligados a la evaluación convencional, que tienen muy poco que aportar, por cuanto se le concibe como una instancia inicial o terminal de un proceso completo o de una de sus etapas” (Gordillo, 2004: 27).

Los estudiantes consideran que los obligan a hacerse presentes en clase; la asistencia se convierte en un factor determinante en la calificación. (*Qué nota les colocaba*) “*si digamos, pues, había gente que no fuera a la clase, entonces él pues no le hacía la previa final y si toda la gente había ido a la clase, entonces, pues él le daba bien la nota final*” (3-4/H/9º/E:10/9). ¿Por qué el docente coloca tanto énfasis o importancia a la asistencia?

La asistencia cobra importancia en clase, en tanto el docente tiene un dispositivo de control para observar el interés del estudiante frente a su materia y no la importancia

por la materia en sí; lo que se aprenda o se desaprenda de ella no es importante. La Educación Física no es de esas clases a las cuales, por no asistir, el estudiante se haya perdido de un contenido nuevo, de una experiencia enriquecedora, o de algo que necesitaba entender para relacionar en posteriores clases; esto, por lo general, es propio de asignaturas más teóricas que implican memorización; a ellas (las materias teóricas) se asiste, no porque el profesor le coloque falla, sino porque para él (estudiante) es importante la explicación para comprender un contenido determinado (así sea de memoria), que después se vaciará en una hoja llamada examen.

La asistencia en Educación Física, por el contrario, es un mecanismo de control y a la vez de defensa por parte del docente. Si el docente no llamara a lista posiblemente se quedaría sin estudiantes en clase; para él, es una forma de decir que la clase existe, que ésta es importante y que se puede perder por faltas. “...y les califica *I a los que casi no van*” (3-4/H/9º/E: 12/11). La asistencia, entonces, como primera forma de control, le garantiza al docente que el estudiante hará algo en clase así no quiera asistir; la nota por asistencia predice si el estudiante gana o pierde la materia.

Otro elemento que hace parte de una evaluación por actitud es el porte del uniforme, el cual debe estar acorde con aquello que se practica al interior de la clase. “*El profesor califica también que usemos pantaloneta siempre; si no la usamos es como si fuera falta, como si no viniéramos*” (5-6/M/9º/E: 14/26). Unido a la asistencia, el no llevar el uniforme deportivo es como una forma de faltar a clase; éste se hace imprescindible, al igual que la asistencia al momento de calificar la participación del estudiante.

El fútbol, el baloncesto y el voleibol exigen la indumentaria adecuada a fin de facilitar la transpiración del sudor; un uniforme que corresponda a una clase donde se pueda correr, saltar, rodar, golpear, lanzar...en sí, toda una serie de movimientos deportivos que necesitan de un disfraz o armadura deportiva. “*El profesor cuando empezábamos la clase nos hacía formar a todos y no nos hacía jugar con tenis, zapatillas ni nada; tenía que ser con guayos o con unos tenis mejorcitos*” (3-4/H/9º/E: 10/36.). El uniforme de deportista hace parte del imaginario encarnado que tienen los estudiantes de la clase: guayos para jugar fútbol, tenis para el resto de deportes y, en sí, toda una parafernalia que invita a sesiones de sudor, competencia, movimientos rápidos y ejercicios.

Al reducirse la mayoría de las clases a lo deportivo y exigir el respectivo uniforme, se convierte para ciertos estudiantes, en especial para las mujeres, en una especie de tortura al inicio de la clase. Frente a esta apatía y desgano por el cambio, el profesor saca su dispositivo de control llamado nota y presiona a los estudiantes para que se cambien e inicien su entrenamiento. “*A mí no me gusta cambiarme y en mi salón somos cuatro mujeres y a las cuatro no nos gusta cambiarnos y aquí es una obligación cambiarse pero yo creo que pues si uno no se quiere cambiar, no lo pueden obligar a uno pues a cambiarse hay no pues no sé, hay no sé que pereza*” (5-6/M/9º/E: 17/8).

Posterior a la asistencia y al cambio del uniforme, el docente intenta mantener el control de la clase ante la resistencia de las y los estudiantes. Este control se materializa en aquellos intentos por lograr que las y los jóvenes estudiantes se muevan y hagan clase así no estén a gusto con lo propuesto por el docente. “¿De qué forma lo evalúa él? Depende de lo que tú hagas, por eso digo que ahí cuando uno no quiere hacer una cosa, entonces eso ya es tu nota” (5-6/M/9º/E: 17/8). De este modo, el docente somete a los estudiantes a que realicen la clase y que se muevan; es decir, empieza a emerger un tercer factor evaluativo llamado “interés”. Este factor implica, al igual que los dos anteriores, una evaluación desde la apariencia, desde lo externo, desde el simple sentido de la mirada que no pregunta, que no sospecha; una mirada no interpretada, que busca más las ganas observables del estudiante que el sentido interno de éste:

*Y que si es un partido de fútbol con los hombres, que juguemos sin miedo, que si es voleibol pues que también y si no nos gusta, pues que no importa que juguemos, que siempre estemos en todo (5-6/M/9º/E: 14/26). Pues que hagan lo que ellos dicen, obediéndole en todo, dicen vaya trote y si uno no trota no pues, imagínese el problema que uno se gana ahí la mala nota (3-4/M/9º/E: 7/19).*

Desde este juego de apariencias, el estudiante responde en clase más por la sugestión de la nota, más desde el “deber hacer” que del “querer hacer”. No es una actividad deportiva que se expresa en la subjetividad sino en la mirada objetiva del movimiento. “Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona” (Foucault 1984: 189).

El movimiento observado por parte del profesor es el movimiento realizado de forma obligada por el estudiante. ... “A uno le toca ir a la villa a realizar el deporte, eso no era como una clase, era como una obligación ir, pero eso como uno le nace, eso se califica mucho con el entusiasmo, con la participación que uno tenga, obviamente uno tiene que ir, pero por eso” (5-6/H/9º/E: 15/7). Los logros buscados desde la apariencia y que justifican la nota por interés son, según los estudiantes, el entusiasmo y la participación como ingredientes que sazonan el ojo del profesor; sin estos dos condimentos, posiblemente las y los jóvenes se encuentren en graves aprietos para poder ganar la materia “Haber pues el que no lo haga, a recuperar Educación Física como que hay que jartera recuperar, es como que bueno hagámoslo pero no lo hace con ánimo, sino como de mala gana, por hacerlo” (5-6/M/9º/E: 17/10).

Movimientos aparentes, risas fingidas, ánimos impuestos, acciones sin sentido que responden más a conductas que a acciones. Juego de observar el ánimo y la participación, juego de sentirse mirado dentro de la actividad deportiva y, en ese doble juego, se sigue actuando por reglas objetivadas en el tiempo y validadas no sólo por el profesor, sino también por el estudiante que aprende rápido a jugar como a éste le gusta que el profesor

le juegue. “*Siempre es fútbol, pues si ustedes no juegan entonces el profesor dice no pues esa es la nota cualitativa, entonces tienen que jugar fútbol*” (5-6/M/9º/E: 17/5).

“Nos encontramos entonces frente a una práctica evaluativa utilizada como un mero instrumento de poder frecuentemente utilizado como un arma para hostilizar al alumno y exigirle una conducta disciplinada y sumisa” (Muñoz *et al.*, 2004: 65). Juego de apariencias, de teatro donde cada uno de los actores sabe perfectamente qué papel asumir e interpretar; después de todo, la que gana es la nota que se encuentra en el intervalo de la mirada del profesor y lo hecho por el estudiante.

Además, cuando algunos estudiantes asisten sin uniforme deportivo o no evidencian ganas de hacer lo ordenado por el docente, éste busca que ellos realicen otras actividades que pueden tener o no relación con la clase de Educación Física. El profesor no se conforma con verlos sin hacer nada (aparentemente), así que les imparte la orden de: “vayan al salón a hacer algo”, por ejemplo, barrer; o los manda a la biblioteca a consultar un tema sobre un deporte, si no obedece obtendrán mala nota:

*Hay veces él, él así me ha, me ha exigido cuando, cuando, cuando una vez que yo me quedé sentada porque estaba haciendo mucho calor, entonces me dijo que si tenía mucha pereza entonces que me fuera echar agüita y que le hiciera un trabajo... Sí los manda a hacer cualquier cosa o ir a barrer así a la biblioteca o ir a barrer o sino le dice que vaya a pedir un periódico y le pone a sacar cosas de deportes (1-2/M/9º/E:6/50). Sí, ella (con los que están enfermos o impedidos) les dice, ella, o sea, inclusive los pone a hacer alguna actividad escrita, pues los pone a hacer algo escrito, los que están enfermos o los deja acá en el salón, los deja haciendo alguna actividad. (aja, a...allá) (1-2/H/9º/E: 1/25).*

El juego evaluativo de apariencias o actitudes, caracterizado por movimientos poco emotivos y afectivos por lo que se hace, encuentra eco en el *siempre lo mismo*; ambientado por paisajes de desencanto y aburrimiento de una clase deportiva mal llamada Educación Física.

### *Evaluación por aptitud*

La calificación por capacidad o habilidad encuentra eco en las prácticas deportivizadas de la clase; éstas se fundamentan en una metodología arraigada en movimientos técnicos que hacen parte de los deportes tradicionales. Esta forma de evaluación se presenta por lo general cuando el profesor orienta o instruye la clase; es una forma de medir la eficacia de lo que se hace al interior de la misma por medio de un resultado observable y cuantificable. En esta lógica, lo que prima es la calificación por destreza, el dominio, la eficacia y la eficiencia que se tenga con el balón, a su vez que el desempeño colectivo-competitivo dado por un resultado dentro del deporte jugado. “Una evaluación de primera generación que sólo se restringe a valorar lo acumulado pero que no da cuenta de los procesos de sistematización,

indagación, problematización, de categorización o de otros procesos cognitivos generados en el aprendizaje” (Guba y Lincoln citados por Cárdenas, 1999: 113). En Educación Física es una forma de medir eficazmente lo que se hace al interior de la clase por medio de un movimiento observable y cuantificable; o sea, doblemente objetivo.

La evaluación por aptitud o capacidad se inserta a manera de impronta en las escasas clases que el profesor dicta cuando enseña un gesto deportivo, por ejemplo: los chutes al arco, los lanzamientos a la cesta, la conducción del balón, las recepciones y los golpes, entre otros. Lo que prima es la calificación por destreza, el dominio, la eficacia y la eficiencia que se tenga con el balón y el desempeño colectivo-competitivo:

*Eh, en este momento estamos conociendo un poco más sobre el baloncesto, las principales reglas de este deporte y estamos tratando de practicarlo, en estos momentos estamos haciendo evaluación de tiros libres, eh, la forma de lanzar, la posición, y pues, nos están haciendo una evaluación, dispone el profesor de cuántos tiros y la nota depende de la cantidad de tiros que se hagan (1-2/M/9º/E: 3/5).*

Esta forma de evaluar se torna segregacionista, en tanto origina en los estudiantes una división entre aquellos que se consideran buenos jugadores o deportistas, y aquellos que difícilmente pueden cumplir con el objetivo motriz. La habilidad en sí lleva un orden, una jerarquía, un estatus entre buenos y malos, con base en la capacidad y el rendimiento logrado. Es un tipo de evaluación que responde a un modelo academicista “donde sus profesores están más preocupados por clasificar y ordenar a los estudiantes, que por detectar y superar los problemas de aprendizaje, rechazando la cultura de la colaboración” (Fraile, 2004: 13).

En este sentido, la evaluación es una acción que empuja consciente o inconscientemente al estudiante por ir tras un éxito frente a la intención del movimiento ejecutado; esta acción le permite al docente tener un parámetro cuantificable de lo hecho. El docente hace un profundo énfasis en el resultado y en la ejecución del fundamento técnico; por consiguiente, no tiene en cuenta el esfuerzo que cada uno de sus estudiantes realizó en el fragor del deporte; lo que importa es la destreza o habilidad observada en actos parciales que adiestran el músculo por medio de la repetición. La evaluación se convierte en una autopista por donde transitan los más hábiles y se atropella a los más torpes.

Desde esta perspectiva, obtienen mayor calificación quienes presenten un mejor rendimiento y muestren un buen desempeño en la práctica de los deportes reina (más alto, más lejos, más fuerte). Una clase deportiva y una evaluación por eficiencia, quiéralo o no, siempre dará prioridad y exaltación a los que mejor jueguen. “*El que haga veinte (20) cestas, pues ya tiene una nota o el que mejor driblee tiene otra nota y así (3-4/M/9º/E: 7/25). El primer examen que nos hicieron fue: nos sacan en parejas y había que hacer tiros entre los conos; ese fue el primer examen, después fue el de conducción del balón*” (3-4/H/9º/E: 11/8).

Igual que la evaluación por actitud, la evaluación por aptitud o eficiencia tiene en cuenta lo externo y palpable del sujeto; ambas centran su mirada en la objetividad, se evalúa por medio de la vista, alejando los otros sentidos y no apreciando la percepción subjetiva de los estudiantes; “parecería que la actividad de los docentes suele estar más caracterizada por la actividad sensorial, que por lo propiamente intelectual” (García, citado por Campo, 2000: s.p.).

La diferencia entre actitud-aptitud es que: mientras que en la primera se tiene en cuenta el modo de actuar, en la segunda se tiene en cuenta el resultado y la eficacia; es decir, lo que el estudiante produce. Se puede decir que en la eficacia el docente es más justo al momento de evaluar, por cuanto califica lo que le muestra el resultado; pero, a su vez, se es más desigual y excluyente, en tanto otorga prioridad a los mejores. Ser más justo no quiere decir ser más bueno o ser mejor profesor.

Se puede decir entonces que la evaluación por a(cp)titud pone su entera atención en el cuerpo físico, en lo meramente observable; es decir, en lo externo del sujeto; este tipo de evaluación no tiene en cuenta la subjetividad del joven escolarizado, ni el imaginario que éste tiene de la clase; mucho menos, si ésta trascendió a lugares donde se visibilizan sus otras dimensiones de cuerpo: lo emocional, lo mítico, lo comunicativo; en sí, las dimensiones que dan vida al sueño y la imaginación.

Ese imaginario que percibe una evaluación simplista y material de lo realizado en clase, le permite al estudiante anhelar un cuerpo que no sea más un instrumento de medición, de calificación percentil, del modo de actuar, de fachada y juego por apariencia traducido en el uniforme deportivo o la asistencia.

Los estudiantes desean una clase donde evalúen el proceso de cada uno de ellos, su esfuerzo realizado y no sólo lo físico; importan también su emoción y su pasión por hacer las actividades; obviamente, para que esto se haga realidad, debe existir un cambio profundo en los contenidos, la metodología y los paisajes cerrados que muestra la institución escolar, una evaluación que no “caiga en tecnicismos ni en los instrumentos fríos que en un momento dado pueden servir de herramienta para evaluar” (Camacho 2003: 155). “*Me gustaría evaluar la actividad de lo que voz hiciste, claro, para ver si aprendimos algo o si fue algo por hacerlo como algo obligatorio*” (1-2/H/9º/E: 4/29).

*Enseñar a los jóvenes y aprender con ellos a descubrir y ejercitar la libertad de escogimiento crítica y responsable, responde a un proceso progresivo de conquista de autonomía individual, que se materializa concretamente a partir del momento en que estas metodologías de enseñanza promuevan la posibilidad de cada alumno, en su clase, a participar activamente en la definición y evaluación de los caminos a recorrer en busca de aprendizaje y del bien común* (Muñoz et al., 2004: 66).

Es un deseo por trascender la obligatoriedad de la asistencia, de hacer aparentemente los ejercicios deportivos, de moverse como al profesor le gusta que se muevan, de cambiarse de uniforme cuando no se quiere; es decir, de no ser ellos. Es una evaluación participativa, donde se tenga en cuenta su sentido imaginado de la misma, a fin de no caer en formas estereotipadas de medir el cuerpo; lo que se desea es no ser más marcados y luego borrados con un número o código en una lista ordenada aptitudinalmente:

*No pues, la clase de Educación Física es que todos practicáramos todos los deportes, o sea, que no se dividiera en baloncesto, voleibol o fútbol sino que uno vaya llegando a la clase y reúnan a todos y les dicen hoy vamos a hacer voleibol y entonces, claro, uno trabaja todos los deportes, que hoy natación entonces a uno lo llevan a natación, pero no, ahora ha cambiado mucho, ahora le dicen no tengan esto, usted hace eso y uno le toca hacerlo ya es por la nota y, pues, la Educación Física es, yo digo, no debería de perderse pues mucho porque, pues, eso es lo que uno mismo hace, no lo que los demás tienen que evaluar lo que ellos digan, pues tiene que ser, estar todos en convivencia, manejándose y hablar mucho, dialogar (3-4/M/9º/E: 7/24).*

La evaluación que se desea, es aquella que se salga de la actitud y la aptitud y mejor encuentre su lugar en la interacción, en la convivencia, en el diálogo que reconoce al sujeto como activo a partir de lo que el estudiante es en su subjetividad y no sólo como algo externo; es un desnudarse mutuo; sintiendo no sólo la humanidad del estudiante, sino también la del profesor.

### **A manera de reflexión**

La clase de Educación Física debe ser un proceso integrador y generador de saberes que implique transformar los sentidos que actualmente la envuelven; para ello, se hace necesario seguir reflexionando sus contenidos, paisajes, instrucción repetitiva y evaluación, lo cual la sumerge como un área carente de sentido y significado en el ámbito escolar.

El cambio implica concebir el área como generadora de aprendizajes significativos que dejen huella en la vida de los y las estudiantes con el propósito de construir proyectos de vida. La acción del docente respecto a la evaluación no debe estar ligada a momentos y espacios específicos de una clase deportiva repetitiva, observando sólo procesos externos de los que poco se relacionan con la subjetividad; por el contrario, la evaluación debe brindar espacios para la reflexión de los contenidos y los procesos metodológicos seguidos en clase. El profesor no puede desconocer lo que sienten sus estudiantes al interior de su clase, ésta debe convertirse en una posibilidad para pensarlos como seres en situación y con intencionalidad respecto a nuestro ser en el mundo; la Educación Física, es una oportunidad para ello.

## Referencias

- Camacho, C. H.** (2003). *Pedagogía y didáctica de la Educación Física*. Armenia: Kinesis.
- Campo, R.** (2000). “Caracterización de una excelente Práctica Docente Universitaria. Estudio de caso en la Pontificia Universidad Javeriana”. Tesis Doctoral en Educación. Bogotá.
- Cárdenas, F.** (1999). “Conocimientos, logros, habilidades, competencias y... ¿Qué evaluar? Taller sobre evaluación de competencias básicas”. En: *Hacia una Cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Pág. 105-116.
- Consejo Municipal de Juventudes** (2002). *Popayán, espacio de juventud. El trecho del dicho al hecho*. Popayán. Alcaldía de Popayán.
- Foucault, M.** (1984). *Vigilar y castigar*. México. Siglo XXI Editores S.A.
- Fraile, A.** (2004). “Una propuesta formativa para el profesorado en Educación Física”. En: *Revista de Ciencias del deporte, Educación Física y Recreación Kinesis*. Armenia: Kinesis. N° 39, 5-13.
- Franco, Y. Magma** (2003). *Cornelius Castoriadis: psicoanálisis, filosofía y política*. Buenos Aires. Biblos.
- Gordillo, H.** (2004). “Los procesos de evaluación de aprendizaje: contraposiciones entre la teoría y la realidad”. En: *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. N° 10, 26-29.
- Hurtado, Jaramillo, Zúñiga & Montoya** (2005). *Jóvenes e Imaginarios de la Educación Física*. Popayán. Universidad del Cauca.
- Marín, M. & Muñoz G. Secretos de mutantes** (2003). *Música y creación de las culturas juveniles*. Fundación Universidad Central. Siglo del Hombre Editores. Bogotá.
- Martínez B. A.** (2003). “La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas”. Bogotá: En *Revista Colombiana de Educación*. Universidad Pedagógica Nacional. N° 44: 12-40.
- Muñoz, G.** (2003). “Temas y Problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI”. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 1 N° 1 Pag. 145-167.
- Murcia, N. & Jaramillo, L.G.** (2003). *La complementariedad Etnográfica. Una guía para abordar estudios sociales*. Segunda reimpresión. Armenia. Kinesis.
- Taylor, S.D. & Bogdam, R.** (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.
- Velásquez, F.** (2001). “Exclusión social y gestión urbana: a propósito de Cali”. En: *Exclusión social y la construcción de lo público en Colombia*. Centro de estudios de la realidad Colombiana (CEREC). Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad de Valle. Pág. 97-156.