

LA LEY DEL MÁS FUERTE : SENTIDOS QUE CONFIGURAN LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO UN "PROCESO DE EXCLUSIÓN"

Luis Guillermo Jaramillo y Elkin Fernando Sevilla

Universidad del Cauca, Colombia

Autores: Luis Guillermo Jaramillo E. Profesor Asociado. Departamento de Educación Física. Universidad del Cauca. Colombia.

Elkin Fernando Sevilla G: Estudiante X semestre. Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física. Universidad del Cauca. Colombia.

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 vivenciadas en la clase de Educación Física, construyen el imaginario de un cuerpo-objeto que se mueve en un juego de relaciones corporales difíciles de delimitar. Relaciones que son mediadas por la producción y el consumo. Un cuerpo que se prepara en lo funcional a partir de lógicas de eficiencia y eficacia, el proyecto escolar a largo plazo y un ambiguo principio de reciprocidad entre profesor y estudiante. Así entonces, los jóvenes responden a un imaginario instituido de deporte que se encarna a través de dispositivos instrumentales y que configura el cuerpo como aparato de disciplinamiento.

La categoría que presentamos como parte de este disciplinamiento la denominamos Procesos de Exclusión, la cual tiene su raíz en procesos de clase llamados deporte libre (propio de un dejar hacer) y deporte adiestrado denominado por los estudiantes como entrenamiento.

Palabras clave: Educación Física - Jóvenes escolarizados - Procesos de Exclusión.

ABSTRACT: The present article reveals one part of the results of the project: Student's Imaginary of the Physics Education Class in the Popayán. In the study it was understood that young students through the sports practices experienced in the Physics Education



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 tecnicidades, 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 imaginarios¹, 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 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.

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-Colombia (1-2, 3-4 y 5-6) tanto de colegios oficiales como privados. Las instituciones consideradas en el estudio fueron:

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 Calibío	Estrato 5-6

¹ 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 la significaciones imaginarias para dar lugar a lo nuevo (Franco, 2003).

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 se estableció con ellos familiaridad y mostraron deseos de colaborar con el estudio.

METODOLOGIA

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 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 acontecimientos de la historia que lo han influenciado (Murcia y Jaramillo, 2000: 53).

Diseño Metodológico:

El diseño considerado en el estudio, consta de tres momentos, Pre-configuración, Configuración y Re-configuración de la realidad, los cuales se cruzan a lo largo de todo el

proceso de investigación, con el fin de ir develando una posible estructura que de cuenta de la comprensión obtenida. Condensados en tres momentos:

1. El momento de pre – configuración de la realidad, que muestra una apariencia de la estructura de dicha realidad y esta referido al momento donde se adquiere una primera aproximación a la posible estructura sociocultural (pre estructura).

2. El momento de configuración de la realidad, que inicia con la puesta en escena de una guía flexible que permite orientar la búsqueda de esa estructura. El trabajo de campo al desarrollar este momento, debe realizarse a profundidad (intensivo y extensivo), para obtener una estructura más confiable.

3. El momento de re – configuración de la realidad encontrada, donde se realiza un análisis de los hallazgos socioculturales desde una triple perspectiva: la perspectiva del investigador, la perspectiva de la teoría formal y la perspectiva de la teoría sustantiva.

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) así:

- 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 de la intención del grupo de investigación.

HALLAZGOS:

Procesos de exclusión:

La exclusión se mueve en medio de prácticas deportivas alimentadas por un comportamiento objetivo-deportivo del docente. Los procesos de exclusión se hacen visibles de dos maneras; por un lado, en la primacía de un género sobre el otro el cual denominamos “dominio de lo masculino sobre lo femenino”; por el otro, la excesiva importancia que se otorga a las capacidades físicas (habilidades y destrezas) puestas en escena en los diferentes deportes lo cual hemos denominado, “exclusión por destreza física”. Estudios en otras latitudes latinoamericanas evidencian cómo la misma lógica del deporte es excluyente en el género y en la destreza. «La prioridad del entrenamiento corporal es común a ambos sexos, aunque se dirige a objetivos diferentes; en el caso de los chicos, su meta consiste en desarrollar la fuerza, en el caso de las chicas, en suscitar sus encantos» (Scharagrodsky, 2001:143).

A continuación, pasamos a explicar comprensivamente cada uno de estos dos tipos de exclusión.

Dominio de lo masculino sobre lo femenino

La exclusión por género se hace manifiesta a partir del imaginario que el estudiante tiene de su clase, el cual la asume como una forma de entrenar; esta asunción promueve la exclusión en la medida que los hombres reclaman prácticas deportivas al interior de la misma; tanto así, que éstos (varones) no se ven entrenando con sus compañeras. En tal sentido, se observa cómo la exclusión por género se manifiesta en las prácticas cotidianas, como espacios de construcción subjetiva del cuerpo como también del género. García y Serrano (2004:197) asumen el género como:

«una construcción con el cuerpo, una forma de ordenar las relaciones sociales basado no en diferencias o similitudes presentes o hechas evidentes en los cuerpos [...] sino en los procesos que los hacen culturalmente inteligibles, que los ingresan a un determinado orden comprensivo».

Para comprender las prácticas a través de las cuales se construye el género y se evidencian procesos de exclusión, debemos preguntarnos por la relación cuerpo/subjetividad en un contexto específico de clase deportivizada. Evidentemente, en las prácticas deportivas de la clase de Educación Física, las mujeres son tildadas como no aptas para un tipo de deporte como el fútbol porque no todos practican una misma modalidad o porque las chicas apenas están aprendiendo a practicarlo. Los estudiantes-hombres creen que las mujeres son para otras cosas menos para ciertos deportes y se reconocen como más hábiles con relación al género opuesto; a su vez, ellos consideran que presentan una mejor adaptación física a los esfuerzos requeridos para algunas modalidades deportivas como el fútbol:

No me veo entrenando con las mujeres, no rendiríamos lo mismo y además tocaría que ser más cuidadoso con ellas, nosotros somos muy bruscos (5-

6/H/9º/E: 15/17)². No pues yo creo que los hombres son más duros porque yo creo que las mujeres no deberían hacer deporte, porque yo pienso que las mujeres son pa' la casa. (3-4/H/9º/E:10/60)

Las mujeres son apartadas de los hombres en el momento de realizar la clase. La sesión sigue la secuencia de un entrenamiento que tiene como principal objetivo la búsqueda del rendimiento físico. No en vano, para el estudiante hombre, entrenar con las mujeres implica no rendir lo mismo, no dar lo máximo de sí, en tanto las mujeres son más delicadas; con ellas no se puede guerrear o competir de igual forma que con los hombres. Los hombres se reconocen como bruscos y duros, con cierto derecho de atacar al otro (hombre) en forma fuerte; caso distinto ocurre con las mujeres a las que se les tienen ciertas consideraciones en medio del juego deportivo, ya que pueden salir lastimadas en los choques rudos de los hombres. «Las actividades asociadas a la fuerza, la resistencia, y a la potencia no son deseables ni permitidos para las mujeres. Claramente los juegos de los varones incitan a una mayor actividad de lucha y contacto corporal» (Scharagrodsky, 2003: 42). Por otra parte, estos se reconocen más capaces, más hábiles en el dominio de la modalidad deportiva, lo cual impide que se pueda jugar de forma óptima cuando la mujer no responde a las destrezas que se requieren para un buen rendimiento del equipo.

En medio de la exclusión de clase y modalidad deportiva, aún persiste el machismo en el imaginario del estudiante-hombre, pues ubica a las mujeres en oficios domésticos propios de la casa, «el deporte es para los chicos no para las chicas» (Cockburn, 2000: 100); ellas y ellos se identifican con actividades que exigen movimientos duros y pesados; al interior de la clase, es normal escuchar entre los mismos hombres, frases burlonas que aluden a la delicadeza de la mujer como forma de ridiculización cuando no se rinde eficientemente al interior de una modalidad deportiva; es decir una masculinidad hegemónica «que valora lo masculino como la guapeza, la agresividad, la brusquedad, la fortaleza física la valentía, la habilidad, el éxito y menos precia todo lo que imaginariamente esta ligado con lo femenino» (Scharagrodsky, 2003: 45).

² Nota: los relatos que sustentan las categorías propias de los hallazgos se identifican teniendo en cuenta los siguientes elementos: estrato social, género (hombre-mujer), grado escolar, número de entrevista, número de relato. Unos ejemplos de ello son: relato (1-2/M/9º/E: 3/8), relato (3-4/H/9º/E: 11/53).

Los hombres en su imaginario de deporte-entrenamiento, plantean que es normal que los separen de las mujeres, porque ellas no presentan un nivel de aprendizaje acorde con sus características físicas y motoras. El entrenamiento como imaginario de clase, lleva en sí toda una gama de ejercicios y comportamientos que responden a una sesión objetiva en busca de competencia, de un ganador, del mejor; «supongo que el entreno debe ser distinto porque las mujeres, que están en el colegio apenas están aprendiendo, y tienen que hacer otros ejercicios» (5-6/H/9°/E:18/9). Las mujeres no presentan la misma habilidad que los hombres, específicamente en deportes que poco han practicado como el fútbol. Deporte que la misma cultura se ha encargado, en su imaginario, de validar como una práctica meramente masculina. En este sentido, la falta de destreza en la mayoría de ellas, se hace visible, razón por la cual, los hombres consideran que apenas están aprendiendo. Estos (hombres), la mayor parte de su tiempo escolar (primaria y secundaria) se han dedicado al ejercicio del fútbol. El hombre pues, ha tenido un aprendizaje experiencial en esta modalidad deportiva, caso distinto ocurre con la mayoría de las mujeres que difícilmente practican este deporte en la institución escolar.

El aprendizaje para la competencia no es pues del gusto de las mujeres, ellas mejor «buscan divertirse en un ambiente relajado, no competitivo, que les permite liberar tensiones» (Estrada, Jiménez y Fernández, 2003: 12). Muchas de las mujeres que hicieron parte de nuestro estudio, reconocieron que no son competentes para deportes agresivos; parece ser, que ellas hubiesen nacido (por el sólo hecho de ser mujeres) incapaces de aprender y poderse desempeñar con eficiencia en algunos deportes de competencia, caso particular del fútbol. «Pues lo que pasa es que aquí en mi curso es muy influenciado el básquetbol y el fútbol, y entonces dime pues que tal uno en fútbol, las mujeres no somos pues las duras en fútbol» (5-6/M/9°/E: 14/18). No ser “duras” en el fútbol, desde lo percibido en el relato, no es ser menos agresiva, sino, menos capaces en destreza y eficacia, sin querer decir que la agresividad no sea otro factor que excluye a la mujer.

Se puede decir entonces, que tanto en el imaginario de los hombres, como en el imaginario de las mujeres, existen deportes para ser practicados según el género. Por lo general, los hombres practican fútbol, mientras que algunas mujeres sólo juegan baloncesto o voleibol; otras que no juegan, sencillamente charlan y caminan alrededor del

patio escolar. Las mujeres entonces practican los deportes que son para ellas y escasamente se involucran con los hombres. Se produce por consiguiente una androgenización de la Educación Física, la cual encierra «elementos de reconocimiento, identificación, valoración correlación de fuerzas y jerarquías que afectan la interacción humana en diferentes campos, específicamente en la cultura somática» (Arboleda et al, 2003:15).

No se encuentra escrito a manera de ley en el colegio quién debe jugar o practicar el deporte, pero sí se encuentra escrito en los imaginarios de las y los jóvenes que no se puede y no se debe jugar lo que el género opuesto juega. Por tanto, se asume como normal, tanto en hombres como en mujeres lo que cada género practica. «Hay lugares donde uno está en grupos, donde las mujeres son más vivas que los hombres, ellas como que quieren explotar más únicamente con el deporte de ellas sin incluir el deporte de los hombres» (1-2/H/9°/E:4/37).

Por otra parte, la exclusión de género se complementa con el discurso deportivo del docente, quien se encarga de separar a las mujeres de los hombres para la realización de clase. El docente sabe que no puede unir en una misma modalidad a todos por igual, ya que considera, igual que los estudiantes, que los hombres son más duros, bruscos y fuertes; y las mujeres más delicadas. La clase es: «salimos a las canchas, separan las mujeres de los hombres, a las mujeres les ponen a hacer diferentes ejercicios y a los hombres a jugar fútbol y las mujeres jugamos baloncesto» (1-2/M/9°/E: 2/4). El docente promueve en su clase procesos de exclusión, en tanto que él no busca otras opciones de contenido y encuentro diferentes al mismo deporte. «A las mujeres del colegio a veces las ponen a jugar baloncesto, fútbol femenino, baloncesto femenino, eso es lo que las ponen a hacer» (3-4/H/9°/E: 11/51).

El docente responde a la lógica del deporte competitivo como contenido escolar, éste en su ceguera, no encuentra otras posibilidades de acción e inclusión de las mujeres en clase. Los hombres, por lo general son separados, en la medida que el docente sólo tiene en cuenta la aptitud física, la capacidad de agresión y la prevención de algún daño físico hacia las mujeres. Desde esta perspectiva, las mujeres son protegidas de cierto “salvajismo” en los hombres; así como los hombres se apartan por la condición frágil de

la mujer; esta brecha aumenta cuando las prácticas se planean en horarios y espacios distintos de acuerdo al género. «Por ejemplo, en la clase de deporte, sólo somos hombres, porque las mujeres entrenan con el mismo profesor pero a otra hora y a otro día, igual sucede con los otros deportes» (5-6/H/9°/E: 18/9).

Incluso las mujeres en medio de la desigualdad y en el trato preferencial del profesor hacia los hombres reclaman un profesor de su mismo género con el fin de ser comprendidas como mujeres y no ser medidas con la misma regla con que se mide y se evalúa a los hombres:

Él es hombre, entonces que ahí todos machistas, como que las mujeres no y los hombres sí, entonces no sé, me imagino que por eso, debería pues una sugerir o como haber un profesor de un pues ummmm un profesor de Educación Física, y una profesora de Educación Física

e intercalar las dos clases, para ver si así sí tenemos más oportunidades nosotras con la profesora, igual como ellos si tienen con el profesor (5-6/M/9°/E: 17/24)

La separación por géneros, desde la lógica de la modalidad deportiva, conlleva a que en el proceso de clase los ejercicios varíen en intensidad y número de repeticiones. A los estudiantes-hombres se les exige más que a las estudiantes-mujeres; éstas son, en cierta medida, incapaces de rendir físicamente por igual que los hombres; no existe igualdad por género en los ejercicios físicos:

En ocasiones separan a las mujeres porque son ejercicios muy duros, que los hombres lo hacen más duro y las mujeres tienen que ser diferentes para que no se cansen o para que no les duela, porque los hombres es diferentes los ejercicios, por ejemplo cuando nos ponen a hacer lagartijas ¿así se llaman? Y las mujeres son arrodilladas y cuando nos ponen a hacerlas con los hombres ellos dicen que porque a las mujeres si les toca arrodillarse...entonces por eso es que nos separan. (1-2/M/9°/E: 2/14)

En síntesis, el dominio de lo masculino sobre lo femenino, es construido como lugar en la clase de Educación Física, a partir de dos aspectos descritos anteriormente: uno es la modalidad deportiva, y con ella, los ejercicios realizados al interior de la misma; y otro, la orientación del profesor al separar la clase de acuerdo a la modalidad, la intensidad y la repetición de los ejercicios.

A pesar de lo anterior, en el estudio encontramos que sólo dos estudiantes consideraron que, a veces, las clases se realizan mixtas y que a los estudiantes les gusta relacionarse con el sexo contrario, ya que pueden hacer la clase juntos y aprender del otro recíprocamente. Sin embargo, este sentir no fue compartido por todos los estudiantes, sino que son relatos específicos que se salían de la categoría emergente de exclusión por género:

Pues sí hay algunas que sí (se relacionan con los hombres), como ya le había dicho, pero por lo menos en mi caso personal puedo decir que sí, porque es una de las cosas que me gusta, relacionarme con ellos y trabajar con ellos, porque de pronto, pues, uno puede aprender de ellos o ellos pueden aprender de nosotras (1-2/M/9°/E: 3/16). En la clase sí se da un encuentro entre los dos sexos, en el salón son nada más cuatro mujeres, y siempre que jugamos fútbol, ellas juegan también, nos unimos mucho, y nos integramos bastante, lo que nosotros hacemos, ellas lo hacen. (5-6/H/9°/E: 13/21)

De igual forma se encontraron relatos en los que las mujeres reclamaban una clase con los hombres a fin de promover más la integración y relación con el grupo:

Que fueran o sea, más, como hay unos hombres que así no, o sea son tímidos y todo eso, entonces que se les quitara la timidez y que, o sea que se, se, se, se sentaran o sea que fueran todos juntos (1-2/M/9°/E: 6/17). Pues como así en mi salón hay un grupito que es de cinco, ellas así lo, o una cuando le pregunta algo le contestan mal y todo eso y solo andan ellas, o sea uno no se puede meter ahí porque ellas lo rechazan a uno. Me gustaría pues eso si no fuera que fuera o sea todas juntas. (1-2/M/9°/E: 6/18)

El sueño, que más bien fue poco en esta categoría, es el deseo por una clase compartida entre ambos géneros, donde se pueda encontrar un espacio de intercambios afectivos y no solo de espacios físicos y mecánicos propios de un deporte reina. En este encuentro relacional se podrían estrechar y afirmar relaciones de amistad y compañerismo.

Habilidades y destrezas que incluyen a los mejores en el deporte

El profesor califica al más rápido, el que mejor conduzca, el que menos tiempo haga. (3-4/H/9º/E: 11/9). En este sentido, las habilidades y destrezas en la clase de Educación Física desde la instrucción, genera exclusión de género entre lo masculino y lo femenino en el momento de dividir a los hombres de las mujeres según la práctica de los deportes, ya que en el imaginario del joven se clasifican los deportes, (baloncesto para mujeres y fútbol para hombres), en tanto el profesor es quien se encarga de las preferencias de acuerdo a las habilidades deportivas. Desde el dejar hacer porque son los mismos estudiantes quienes se encargan de excluirse por tratar de ser el mejor jugador, el más hábil y más fuerte.

Dentro de los procesos de exclusión hay un fenómeno que divide al grupo de estudiantes durante la clase de Educación Física deportivizada, en la cual, el profesor incluye en sus actividades a los de mayor habilidad y destreza, los demás quedan por fuera y sólo participan pasivamente, ya que están en su clase como observadores o esperan una posible oportunidad de acción ante la indiferencia reflejada por el profesor en el transcurso de la misma. Los estudiantes consideran que dividen los grupos de acuerdo a las habilidades que tengan en alguno de los deportes reina, donde son los profesores y a veces los mismos estudiantes, quienes seleccionan a los mejores para comenzar el juego y los demás esperan por ahí sentados una oportunidad para ingresar al partido:

El profesor nos organiza los equipos, él nos deja a los alumnos, pone a escoger no más a dos y de ahí el que escoja el grupo (1-2/M/9º/E: 2/5). No pues la profesora llama a los que mejor jueguen, el resto los deja ahí sentados y empiezan a jugar y los que van ganando sigue llamando a otras personas, para que sigan jugando y así. (3-4/M/9º/E: 7/13)

Por otro lado, cuando hay torneos deportivos, el profesor es quien se encarga de seleccionar el equipo que representa la institución, «la profesora escoge a los que van a jugar, a los que ella quiere que jueguen, pues ella saca su grupo y los que no, pues ellos no van a ningún campeonato, que dan por fuera» (3-4/M/9°/E: 7/79). En este tipo de selección, se muestra esa carencia de afectividad a la hora de elegir, así como las preferencias por quienes él quiere que jueguen de acuerdo a la aptitud mostrada en sus clases; por tanto, gran parte de ellos no son elegidos al no cumplir con las expectativas para participar en los torneos organizados que buscan a los mejores deportistas de cada colegio con el fin de ganar reconocimiento.

«Por fuera quedan, por lo general, las masculinidades sometidas que son los sujetos frágiles como el gordito que va al arco de fútbol, el mariquita que no traba fuerte o el torpe al que no le sale un movimiento técnico» (Scharagrodsky, 2003: 46).

Esta actitud del profesor de escoger a los más hábiles para representación del colegio en un campeonato determinado, genera exclusión con aquellos estudiantes que no son seleccionados por no cumplir con las exigencias aptitudinales y son relegados a observar el juego y el dominio de los demás, esperando una oportunidad para el ingreso cuando los preferidos no responden con los resultados esperados por el docente.

De esta forma, el docente promueve el deporte competitivo, buscando la eficacia y eficiencia en el manejo de la técnica, animando a que la clase se vuelva segregacionista y excluyente de lo humano como lo expresa Bonilla (1995: 56): «en el deporte la competencia y el resultado son supervalorados aún sobre la misma condición humana, esto es esencial en el deporte, si las normas se modifican por parte de los deportistas», lo que forma en el estudiante una visión plana que instaura en su imaginario un vendaje que hace que se excluya a los demás por no dominar el deporte y considerarlos como “malitos para jugar”. «Hay algunos de pronto por decirlo son malitos para jugar, no saben conducir el balón» (3-4/H/9°/E: 12/11).

Para algunos estudiantes la forma de clase no es de su agrado y consideran que deberían cambiarla, al observar la poca capacidad de algunos «no pues a cada rato lo está exigiendo más o dice no usted el deporte no lo práctica bien, usted no así». (3-

4/M/9°/E: 7/23); y al ver como los estudiantes considerados malos para el deporte son relegados, mientras el profesor centra su mirada en aquellos que tienen mayor habilidad «pues como hay tanta gente no, pues ella siempre se empeña con los que más saben y el resto pues los dejan por ahí» (3-4/M/9°/E: 7/34), ya que al docente lo que interesa es la eficiencia y los resultados alcanzados al interior y por fuera de la clase. Haciendo de la educación física una competencia de habilidades y destrezas meramente corporales que se deben entrenar para mejorar y no ser el perdedor, por el contrario ser siempre el ganador; es decir:

Ley del mercado, ley del éxito. Hay cada vez menos espacio para la improvisación y la espontaneidad creadora. Importa el resultado, cada vez más, y cada vez menos el arte y el resultado es el enemigo del riesgo y la aventura. Se juega para ganar o para no perder, y no para gozar la alegría de dar alegría. Año tras año, el fútbol se va enfriando; y el agua en las venas garantiza la eficacia. La pasión de jugar por jugar, la libertad de divertirse y divertir, la diablura inútil y genial, se van convirtiendo en temas de evocación nostálgica. (Galeano, 1997: 38).

De esta forma, el deporte competitivo siempre va a excluir ya que se relaciona con gestos o fundamentos técnicos de los deportes reina, lo cual desarrolla en los estudiantes mayor dificultad para adaptarse y superar esa barrera que el docente ha puesto entre los que tienen una capacidad muy alta de rendimiento y los que presentan una menor capacidad deportiva, motivo principal para que exista exclusión en la clase.

Es de notar entonces que por lo general en las clases de Educación Física el dominio de género aún prevalece (lo masculino sobre lo femenino), así como también la importancia de las capacidades y habilidades físicas dentro de una instrucción deportivizada donde prima el dominio de las capacidades físicas y se excluye a los que no dominan ciertas habilidades y destrezas corporales, haciendo que se supervalore siempre a unos sobre otros, ya sea por el género o por su condición física y deportiva.

BIBLIOGRAFÍA

- ARBOLEDA, R. Et. Al. (2003): *El Cuerpo en boca de los Adolescentes. Estudio Interdisciplinario de la cultura Corporal Adolescente en Medellín*. Universidad de Antioquia: Kinesis.
- BONILLA C B. (1995): *Pedagogía y Cultura Física: Una mirada crítica a la Educación Física y el Deporte*. Armenia: Kinesis.
- COCKBURN, C. (2000): *Las opiniones de las chicas de 13 y 14 años sobre la Educación Física en las escuelas públicas británicas*. En: Revista de Educación Física y Deportes Apunts. Barcelona: Generalitat de Catalunya. No 62, 91-101
- ESTRADA, J.A. JIMÉNEZ, A. M & FERNÁNDEZ, J. M. (2003): *Tendencias o direcciones del deporte contemporáneo en función de los motivos de práctica. Un estudio empírico entre los estudiantes de la Universidad de Oviedo*. En: Revista de Educación Física y Deportes Apunts. Barcelona: Generalitat de Catalunya. No. 72, 6-13.
- GALEANO, E. (1997): *Ser como ellos y otros artículos*. Bogotá. Tercer Mundo Editores.
- GARCÍA, C & SERRANO, J. (2004): *Género y juventud en los procesos de Subjetivación*. En: Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas. Fundación Universidad Central, Departamento de Investigaciones DIUC. Bogotá. Siglo del Hombre Editores. Pág. 195 –215.
- HURTADO, JARAMILLO, ZÚÑIGA & MONTOYA (2005): *Jóvenes e Imaginarios de la Educación Física*. Popayán: Universidad del Cauca, 2005
- MARÍN M & MUÑOZ G. (2003): *Secretos de Mutantes*. Música y Creación de las Culturas Juveniles. Fundación Universidad Central. Bogotá. Siglo del Hombre Editores.
- MARTÍNEZ B, A. (2003): *La educación en América Latina: de políticas expansivas, a estrategias competitivas*. En Revista Colombiana de Educación. Numero. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. No 44, 12-40.
- MURCIA, NAPOLEON & JARAMILLO, LUIS GUILERMO (2003): *La complementariedad etnográfica. Una guía para abordar estudios sociales*. Armenia: Kinesis. 3ª reimpresión.
- SCHARAGRODSKY P. A. (2003): *Entre machos y no tan machos: el caso de la educación física escolar en Argentina*. En: Revista de Educación Física y Deportes Apunts. Barcelona. Generalitat de Catalunya. No. 72, 41-48.
- SCHARAGRODSKY P. A. (2001): *Juntos pero no revueltos. La Educación Física Mixta en la*

Clave de Género. En: Revista Nómadas. Construcción de Género y cultura Escolar. Departamento de Investigaciones. Fundación Universidad Central. Bogotá: Presencia. No 14, 142-155.

TAYLOR, S.D & BOGDAM, R. (1996): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

CONSEJO MUNICIPAL DE JUVENTUDES (2002): *Popayán espacio de juventud. El trecho del dicho al hecho*. Popayán. Alcaldía de Popayán.

FRANCO, Y. MAGMA. CORNELIUS CASTORIADIS (2003): *psicoanálisis, filosofía y polític*. Buenos Aires: Biblos.