

Una indagación al imaginario escolar desde el aula de Educación Física

An Inquiry to School Imaginary from Physical Education Classroom

Alejandro Almonacid Fierro¹
Manuel Enrique Matus Pinochet²

Resumen

El artículo que a continuación se expone, representa la fase final de la investigación titulada “La clase de Educación Física, una indagación desde el imaginario de los estudiantes de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca”, en el marco del programa Magíster en Motricidad Humana. Lo que a continuación se presenta son, en primer término, los antecedentes de contexto y de referencia que dan cuenta de las dimensiones centrales en las que se fundamenta el estudio, cuestión que nos permite reflexionar acerca de las matrices de sentido a través de las cuales los jóvenes construyen la(s) realidad (es), y por consiguiente, comprender las experiencias, deseos y proyectos socialmente compartidos por los estudiantes en formación acerca de la clase de Educación Física Escolar,

y cómo se ha ido configurando su imaginario desde las vivencias de doce años de escolaridad en el aula de este sector curricular.

Palabras clave: Educación física, imaginario social, motricidad humana

Abstract

The next article represents the final phase of the research titled “The class of physical education, an inquiry from the imaginary of the pedagogy students in the physical education program at the Autonomo University of Chile, in Talca” for the master program in human motor function. The following work will present first, the background context that shows the central dimensions underlying this study, thing that allows us to reflect on the matrices of sense through which young students build the reality, and therefore

Recibido: 22-11-2011 / Modificado: 17-01-2012 / Aprobado: 23-02-2012

El texto es un producto asociado al proyecto de investigación “La clase de Educación Física, una indagación desde el imaginario de los estudiantes de pedagogía en Educación Física de la Universidad Autónoma de Chile – Sede Talca” para optar al grado de Magíster en Motricidad Humana, mención Motricidad Educativa.

¹ Alejandro Almonacid Fierro. Magíster en Motricidad Humana. Profesor y Director de la Licenciatura en Educación Universidad Autónoma de Chile – Talca. Asesor de la Federación Nacional de Canotaje. aalmonacidf@uautonoma.cl

² Manuel Enrique Matus Pinochet. Magíster en Motricidad Humana. Universidad Autónoma de Chile – Talca (Cl.) mmatusp@uautonoma.cl

Cómo citar este artículo: Almonacid, A. & Matus, M. (2012). Una indagación al imaginario escolar desde el aula de Educación Física. En: *Revista educación física y deporte*, 31, (1), p. 791-805.

understand the experiences, wishes, and social shared projects among them, about the physical education class at the school level, and how their imagination, from the experiences of twelve years of schooling in the classroom curriculum has been shaped.

Keywords: Physical education, social imaginary, human motricity

Justificación

El proyecto de investigación se presenta como una posibilidad de rescatar y reconocer la construcción subjetiva, vale decir, símbolos, representaciones y sentidos que poseen los estudiantes con respecto a la clase de Educación Física en la escuela. Lo anterior podría significar la oportunidad que nos permita comprender la noción de imaginario social desde la perspectiva de Cornelius Castoriadis, uno de los autores que mayormente ha trabajado el tema, quien nos plantea: “¿Por qué imaginario? Tendríamos que proporcionar quizás, en esta relación, algunas palabras sobre esta noción. Imaginario porque la historia de la humanidad es la historia del imaginario humano y de sus obras” (Castoriadis, 2006, p. 93). Por otro lado, Shotter sostiene que “el fondo de la vida social no es representacional sino conversacional, en el lenguaje se configura nuestro mundo y el mundo de los otros. Lo central sería discutir las palabras en acción, aquellas que se dan en el bullicio de lo cotidiano” (Cit. en Grupo Motricidad Humana y Mundos Simbólicos, 2005, p. 52). En esta relación emerge la construcción de mundos subjetivos (de los miembros de la sociedad) y la construcción de mundo que la sociedad propone, dando lugar a la emergencia de imaginarios sociales y la correspondiente significación de mundos. Baeza lo expresa de la siguiente manera: “Aunque parezca obvio decirlo: el lugar de los imaginarios sociales en la socialización no se constituye desde el sujeto socializado, sino desde un colectivo socializador, y al proponer construcciones de sentido o significación, la sociedad está integrando imaginarios sociales” (Baeza, 2003, p. 83). Podríamos preguntarnos entonces ¿cuáles son las significaciones que los niños elaboran durante doce años de escolaridad? —entendiendo que la

escuela, junto a la familia son agentes de socialización primaria—, ¿cuáles son los imaginarios sociales dominantes que son transmitidos en escuelas y liceos de nuestro país?, y por último, ¿qué tan conscientes somos de ello?

En este contexto, se orienta la posibilidad para intentar comprender el imaginario del joven universitario ante la clase de Educación Física escolar que posibilite la co-construcción de una propuesta curricular en el marco de la motricidad humana, al legitimar y reconocer al “otro como un otro legítimo” (Maturana, 2005). En consecuencia, valoramos a los estudiantes como personas humanas que son capaces de aportar a la de-construcción de su propio proceso formativo. Respecto al origen del proyecto, nos situamos en el ámbito de las ciencias humanas y sociales, conocidas como ciencias de la comprensión, específicamente la educación y la disciplina pedagógica denominada Educación Física.

Desde el punto de vista epistemológico abordaremos el fenómeno desde el paradigma interpretativo, puesto que el punto de partida es la investigación fenomenológica, entendida como “el estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida, de la cotidianidad. Lo cotidiano, en sentido fenomenológico, es la experiencia no conceptualizada o categorizada” (Rodríguez *et al.* 1996, p. 40).

Contexto

El análisis de las principales características demográficas de los sujetos de estudio, nos señala que la población de estudiantes de la Universidad Autónoma de Chile sede Talca es principalmente urbana (cerca al 80%), los alumnos provienen principalmente de la región del Maule, que se encuentra categorizada como una de las regiones con mayores niveles de vulnerabilidad (tasa de desempleo superior al 10%, zona silvoagropecuaria por excelencia, baja presencia de industrias y grandes empresas, desempleo juvenil superior al 20%). Por su parte, la Universidad Autónoma de Chile es una institución privada con presencia en Talca desde el año 2003. La Universidad cuenta con 5.000 alumnos en esta sede regional, atiende preferentemente a estudiantes de estrato

socioeconómico medio y medio bajo. El 44% de los alumnos proviene de establecimientos municipalizados, el 46 de establecimientos particulares subvencionados y el 10% provienen de establecimientos particulares pagados.

- Población participante: estudiantes en grupo focal (cuatro grupos) Configurados por 10-12 estudiantes
- Origen: estrato socioeconómico medio y medio bajo preferentemente niveles C-2 y C-3.
- Sexo: hombres y mujeres
- Área problemática: el problema que pretende abordar la investigación es: *¿Cuál es el imaginario que poseen los estudiantes de Educación Física de la Universidad Autónoma de Chile sede Talca, con respecto a la clase de Educación Física en el sistema escolar?* A continuación, el objetivo general de la investigación se presenta en la perspectiva de comprender el imaginario que le atribuyen a la clase de Educación Física en el sistema escolar, los alumnos de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Autónoma de Chile – Talca.

Diseño metodológico

Teniendo en cuenta que el interés de la investigación busca la comprensión del imaginario de los estudiantes de Educación Física, el soporte epistemológico de la investigación se despliega desde el enfoque fenomenológico, en el marco del paradigma interpretativo-comprensivo. Bajo esta perspectiva el método a utilizar será el fenomenológico, cuyas características destacan el acento sobre lo individual y la subjetividad de la experiencia vivida. Un enfoque cualitativo permite obtener comprensión desde la fenomenología, refiriéndose en su más amplio sentido a la investigación que conlleva datos descriptivos, utilizando el lenguaje de las personas (hablado o escrito) y la conducta observada en el o los sujetos de estudio. Van Maanen lo expone de la siguiente manera: “Entendiéndose el concepto de fenomenología como la vivencia que busca la esencia del significado de las cosas o sujetos, centrado en el mundo vital de lo cotidiano, develando la estructuras internas de los significados

que las personas dan a su experiencia de vida” (Cit. en Jaramillo, 2003, p. 3). En definitiva, pretendemos develar las estructuras significativas internas del mundo de la vida. La técnica utilizada fue el grupo focal, con un total de cuatro entrevistas desarrolladas con alumnos de 1º, 2º, 3º y 4º año de la carrera de Pedagogía en Educación Física, en el bien entendido que el Grupo Focal es una técnica de investigación social centrada en la experiencia vivida, comprendida como el imaginario que tiene cada individuo de su hacer, sus motivaciones y acciones, puesto que “de lo que se habla en el grupo focal es de lo vivido como actor, en una situación” (Canales, 2007, p. 279). En consecuencia, la técnica es útil para rastrear las historias de las acciones, observando y encontrando lo representativo de la realidad social vivida o actuada.

1. Análisis y procesamiento de la información: atendiendo el análisis de las entrevistas y respondiendo a una metodología a partir del habla de los sujetos entrevistados, la opción resultante de la aplicación de la técnica de investigación nos permitió la posibilidad de “actualizar una estructura y clima social a partir de las interacciones entre los individuos” (Mella, 2003, p. 214). Esto permitió configurar criterios que permitieron sustentar lo revelado por los jóvenes investigados, favoreciendo la profundidad y comprensión del fenómeno estudiado.

La información obtenida de los grupos focales se utilizó para comprender desde los sujetos investigados, sus propias configuraciones de mundo, saber cómo otros perciben la realidad y las posibilidades de entenderse en el lenguaje. En términos de otorgar mayor sustento a la investigación se utilizaron los siguientes criterios de credibilidad: compromiso con el trabajo de campo, obtención de datos ricos y triangulación (Vasilich, 2006).

2. Aspectos éticos: se programaron encuentros con los sujetos participantes de la investigación en las dependencias de la Universidad Autónoma de Chile, Sede Talca. Con los sujetos investigados se estableció cierto grado de familiaridad, siendo para ello la mejor prueba de que se transita por la verdad, considerando que no se debe tratar

a los informantes como a amigos, y tampoco se puede esperar honestidad y franqueza por parte de los sujetos de estudio, si no nos preocupamos nosotros de ser honestos con ellos; en consecuencia, nos sumamos a lo planteado por Maturana: “Los seres humanos no somos todo el tiempo sociales; lo somos solo en la dinámica de las relaciones de aceptación mutua” (Maturana, 2005, p. 77).

Análisis y reducción de datos

Las categorías previas surgen al levantar el marco teórico de esta investigación, que situada desde el paradigma interpretativo, orienta la comprensión de los sentidos que los profesores en formación otorgan al aula de Educación Física, desde la red de significaciones propias de estos sujetos, en un proceso de conocer sus experiencias y vivencias a través del diálogo que se despliega desde el discurso de los propios protagonistas. Según Strauss y Corbin (2002, p. 36), las categorías son “conceptos que representan fenómenos”, y estos a su vez se agrupan en términos de propiedades y dimensiones para su posterior análisis. A continuación, se procedió al levantamiento de las categorías axiales que según Strauss y Corbin (2002) buscan realizar un análisis intensivo sobre una categoría para poner de manifiesto las relaciones entre ella y otras subcategorías. Así, se logró establecer las categorías y sus descriptores, que se detallan en los resultados y análisis de los mismos. La presentación de estos se rige por la siguiente lógica: en una primera parte, se entregan las categorías previas y las categorías primarias con su respectivo descriptor y los relatos más significativos de cada una de ellas.

El análisis teórico de la información extraída de las conversaciones vivenciadas con los sujetos entrevistados, dio origen a una Matriz de Sistematización que contempla cuatro categorías previas, asociadas a categorías primarias, para finalmente obtener las denominadas categorías secundarias, acompañadas de sus correspondientes descriptores. En este contexto, a continuación se muestran los principales hallazgos de la investigación, presentando en primer término la Matriz de Sistematización de cada una de las

categorías previas, y luego el análisis y desarrollo de la misma a la luz del problema investigativo expuesto.

Cuando quisimos develar cuál es el imaginario de los estudiantes universitarios en relación a la clase de Educación Física Escolar, levantamos el velo para sumergirnos en un universo de sueños, de historias, de encuentros,...de vivencias. Fue así como los jóvenes nos fueron relatando el sentido que para ellos tuvo la sesión de Educación Física luego de doce años de escolaridad, situación que hoy vuelven a re-vivir en el marco de su proceso de formación inicial de profesores. Lo anterior, puesto que entendemos que los estudiantes de Educación Física han configurado un imaginario con respecto a la clase que se desarrolla en escuelas y liceos preferentemente a partir de lo que vivieron y experienciaron, y sin duda, desde lo que hoy —estudiantes universitarios— comprenden como un área del conocimiento y un sub-sector de aprendizaje, lo cual emerge desde su historicidad y mismidad.

4.1. Matriz Sistematización.

Primera categoría previa

CATEGORÍA PREVIA	CATEGORÍAS PRIMARIAS	CATEGORÍAS SECUNDARIAS
Vivencias y concepciones de la clase de Educación Física escolar	Sesión de E. Física tradicional	Clase sin aprendizaje
		Clase lineal y estructurada
		Clase discriminatoria
	Sesión de E. Física deportivizada	Clase con énfasis en lo físico
		Clase como juego pre-deportivo
		Clase con énfasis en lo procedimental
	Sesión de E. Física deshumanizada	Clase como deporte
		Educación del físico
		Clase que no respeta la diversidad
	Sesión un recreo sistematizado	Clase que no legitima a la persona
		Clase carente de autonomía y libertad
		Clase como juego
		Clase entretenida
		Clase como continuación del recreo

4.1.1 Análisis de la primera categoría previa: para los efectos de la investigación, se denominó “Vivencias y concepciones de la clase de Educación Física Escolar”. Surge como categoría previa, al levantar el marco de referencia de la investigación, situados desde el paradigma interpretativo, que nos condujo a intentar comprender el imaginario de los jóvenes universitarios con respecto a la clase, desde la red de significaciones de los propios sujetos, en un proceso dialógico que se despliega desde el discurso de los propios protagonistas.

Los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Autónoma de Chile – Talca, consideran que la clase de Educación Física que vivenciaron durante su etapa escolar es una clase lineal y estructurada, toda vez que la representan de la siguiente manera: “Yo creo que... que no sé, que la mayoría de la Educación Física que tuvimos nosotros, era súper lineal, no se preocupaban mucho de lo que le pasaba al niño... * P 1: - 1:4 (379).

Lo que emerge del relato de los estudiantes es la sesión caracterizada por el trabajo con el cuerpo, en el marco de la concepción dualista planteada por Platón, que señala: “La falta de actividad destruye la buena condición de todo ser humano, mientras que el movimiento y ejercicio físico metódico lo asegura y conserva” (Lopategui, 2002, p. 43), posteriormente reivindicada por René Descartes, tal como lo presenta Fritjof Capra. “En el siglo XVII René Descartes basó su visión de la naturaleza en la división fundamental entre dos ámbitos separados e independientes: el de la mente o sustancia pensante (*res cogitans*) y el de la materia o sustancia extensa (*res extensa*)” (Capra, 2002, p. 60). En consecuencia, el “cuerpo” es el instrumento al que se debe disciplinar en el marco de una Educación Física mecanicista. De lo anterior se podría deducir de acuerdo a lo expuesto por Trigo (1999) que allí están presentes la ideología del control y la disciplina, propias de la Educación Física militarizada de principios del siglo XX, que aún se encuentra en el imaginario de algunos profesores y en una parte de la sociedad. Aparentemente, la Educación Física como disciplina es vista como instrucción y adiestramiento fuertemente ligada a la visión

más instrumental del ser humano, cuestión que todavía se presenta en las escuelas y liceos de nuestro país, como lo expresan seguidamente los estudiantes al plantear:

Siempre tuve como el chip del deporte, y pasando al liceo fue distinto, ya las evaluaciones eran de otra manera, teníamos que correr, teníamos que dar tantas vueltas para obtener una nota, teníamos que sacrificarnos más, el profe nos daba todo estructurado y no era ya el sentimiento de hacer algo libre, libertad, sino que te decían ¿esto usted lo hace y si lo hace un siete, ¿si no, no! * (P 1: - 1:13 (1004):).

Como podemos observar en el relato de los estudiantes, no existirían espacios para el desarrollo de la libertad, la participación y el respeto a la diversidad; consecuentemente, se limitan los espacios para el surgimiento de la creatividad por parte de los alumnos, puesto que la clase se fundamenta, se ancla y se despliega desde el paradigma de la simplicidad. Este tipo de clase, en opinión de los estudiantes, es una clase sin aprendizaje, cuando expresan:

Yo podría decir acondicionamiento físico sin aprendizaje. ¿Qué sería sin aprendizaje? Que no trasciende, no deja trascendencia, no deja aprendizaje, no se aprende el sentido a la clase de Educación Física, no le dan un sentido, por ejemplo, ya ¡tomen hagan lo que yo les diga!.. * P 1: - 1:1 (17:22)

Entonces podemos comprender la “Sesión de Educación Física tradicional” tal y como lo vivenciaron los estudiantes en formación, como aquella clase fundada en una racionalidad positivista, en el marco de un modelo pedagógico de carácter academicista o tradicional, como lo describe Camacho: “En la definición de contenidos, se presta especial atención a elementos relacionados con marchas y evoluciones de ascendencia militar, a la uniformidad de los movimientos, a ejercicios de orden y control” (Camacho, 2004, p. 27). En este contexto, la sesión de Educación Física tradicional alude a una instancia pasajera, efímera en todo caso, puesto que pareciera que los contenidos, en sus dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal, no logran permear al estudiante, no logran que el niño le otorgue

sentido a lo que hace, al final solo se traduce en un hacer, que desde nuestro punto de vista no tendría una sustentación epistemológica.

En el marco de las vivencias y concepciones de la clase de Educación Física escolar, los estudiantes en formación relatan que la clase tenía para ellos un fuerte acento en lo deportivo cuando mencionan:

Jugar a la pelota, salir a correr, dar el Test de Cooper...es que yo creo que no hay una Educación Física, sino que hay una educación deportiva, se basa solamente en deporte, deporte, deporte. No explican el por qué la Educación Física" *P 1: - 1: (67:69).

Lo anterior, aparentemente responde a una racionalidad más bien técnica y al discurso fisico-deportivo de rendimiento, tal como lo exponen autores españoles que han investigado el tema: "Los modelos y enfoques de Educación Física que se aproximan a esta perspectiva transmiten la idea de que la enseñanza de la Educación Física está basada en el desarrollo de la condición física y las habilidades deportivas, por lo que la práctica docente guarda un fuerte paralelismo con los sistemas de entrenamiento físico-deportivos" (López *et al.* 2003, p. 30). Lo que observamos es la clase convertida casi en una sesión de entrenamiento, donde el énfasis se encuentra en el desarrollo de las cualidades físicas como la fuerza, la resistencia, la velocidad, abordando por tanto, solo una dimensión de la persona humana e invisibilizando la totalidad y el carácter holístico del niño. Continuando con la misma idea, otro estudiante relata lo siguiente:

Incluso en enseñanza media un profesor de Educación Física me preparó para competir en atletismo y él estuvo varios meses entrenándome, haciendo carreras de ascensión, calentamientos y gracias a eso ¡saqué el primer lugar!... *P 1: - 1:8 (230:230).

Esta idea la podemos conectar con lo expuesto en el texto *Jóvenes e imaginarios de la Educación Física*: "Los jóvenes en sus imaginarios, ven en la clase una posibilidad para aprender deportes tales como el fútbol, el baloncesto, el microfútbol

bol y el voleibol; que son primordialmente las modalidades deportivas practicadas en el ámbito escolar" (Hurtado y Jaramillo, 2005, p. 74). Para los jóvenes en formación la vivencia de una sesión de Educación Física Deportivizada, se traduce también en una clase que acentúa la dimensión procedimental, postergando los aspectos conceptuales, cuestión que observamos en el siguiente relato de los jóvenes en formación:

No enseñan la teoría, enseñan solo la práctica, jueguen, pero nunca se enseñó por ejemplo regla de nada, ni por último buscar una alternativa, algo distinto, las reglas, videos, un dibujo, por último porque hay otras metodologías para que la materia también quede... *P 1: - 1:20 (71:71).

En este contexto, nos podemos formular la pregunta acerca de cuáles son las opciones paradigmáticas en las cuales se sustenta la práctica pedagógica de los profesores del sistema escolar. Pareciera ser que lo relevante es que el estudiante realice el ejercicio; no obstante, no se ha dilucidado con claridad por qué un niño debe correr y/o trotar, cuando se supone que la educación promueve y desarrolla los valores de respeto, empatía, aceptación de uno mismo y de los otros: "Vivamos nuestro educar, de modo que el niño aprenda a aceptarse y a respetarse a sí mismo al ser aceptado y respetado en su ser, porque así aprenderá a aceptar y respetar a los otros" (Maturana, 1999, p. 31). Desde el relato de los estudiantes nos resulta preocupante que la clase de Educación Física sea concebida desde una visión más bien instrumental, técnica y que *no legitima a la persona*, por ejemplo cuando los jóvenes en formación expresan:

Yo tengo mi hermano menor que tiene soplo al corazón, pero no es tan grave porque lo están tratando y todo, y el profesor de Educación Física, como que lo descartó. ¡No, tú estás enfermo! ¡Te puede pasar algo, un infarto!, delante de toda la clase. Entonces mi hermano no va a clase cuando le toca Educación Física porque dice que ahora todos lo molestan, no le dicen el tonto del soplo sino ¡el g..... del soplo! El profesor como que manejó mal esa situación... *P 1: - 1:3 (47:47).

En el relato de los estudiantes, se observa cómo se desvalora y *deshumaniza la sesión de Educación Física*, al no considerar al otro como un legítimo otro, sino más bien, se reduce y se parcela la mirada del niño, perdiendo e invisibilizando una perspectiva más integral que comprenda el desarrollo humano, entendido este como “un proceso de construcción de sujetos individuales y colectivos, dentro de unas condiciones históricas y culturales específicas. Ser sujeto significa tener conciencia de sí, de sus acciones, sus características y circunstancias” (Pérez, 2002, p. 53).

Por otro lado, en el relato de los jóvenes nos encontramos con que han vivido un tipo de clase carente de autonomía, vale decir, aquella educación que no favorece espacios de libertad, cuando señalan:

Sino que ellos, la actitud que tienen de las clases, es así como ¡Ah, ya viene el profesor! Y el profesor, o sea, no sé si será una metodología de enseñanza para ellos, pero era como estar con el látigo, eran verdadera ovejitas que había que andar arreándolas y a mí en ocasiones me molestaba eso, porque no, no es lo que yo veía en la enseñanza básica, eso como que no iba en mis parámetros. *P 1: - 1:15 (597:597).

Los estudiantes en su relato dan cuenta de un modelo pedagógico autoritario, asociado al mando directo, en el que se considera que el profesor es el poseedor del conocimiento y el alumno sólo debe seguir las órdenes con disciplina, sin posibilidad de convertirse en co-constructores de los saberes que se ponen en juego durante la clase; por otro lado, impide el desarrollo de la autonomía de la persona, principio esencial de todo proceso educativo. En este escenario, la sesión se aproxima más a una instancia mecanizada y no a una posibilidad de crecimiento y despliegue de las potencialidades del niño, en consecuencia, “este modelo procura el fortalecimiento de cualidades innatas, recurriendo para ello a la repetición y a la incorporación de modelos predeterminados” (Camacho, 2004, p. 27).

El imaginario de los jóvenes estudiantes universitarios se va configurando desde las vivencias

de la clase de Educación Física escolar, además de la historia de vida social y cultural de cada uno de ellos y de las interacciones sociales que emergen y configuran determinados mundos. En este sentido, el juego y la entretención serían partes constitutivas de la sesión de Educación Física. No obstante, pareciera ser que la clase no supera esta categoría cuando los estudiantes en formación señalan:

El resultado de la otra vez ¿te acuerdas?, que la Educación Física hasta ahora, no es un aprendizaje, no podemos dar aprendizaje en la Educación Física, somos en vez de aprendizaje entretención, somos entretención, el tiempo libre o el cable a tierra que tiene el profesor de matemáticas o lenguaje para que los niños entren tranquilos a sus clases, eso somos, un cable a tierra para ellos y no somos un ente educativo, somos un ente de entretención, solamente entretenemos, así como distraer. *P 1:(1139:1139)

Lo que observamos en este relato es una sesión de Educación Física en que la clase se transforma en la continuación de un recreo —ahora algo más sistematizado—, anclada en una visión que no permite el desarrollo de las dimensiones más complejas del proceso educativo, y consecuentemente, romper definitivamente con la concepción de la clase de Educación Física como un subsector marginal del currículo escolar. En este proceso de construcción imaginaria de los estudiantes, que supera lo subjetivo puesto que emerge desde lo intersubjetivo e intrasubjetivo de la propia historia de vida de los jóvenes, quienes le otorgan sentido y significado a lo vivido en la clase de Educación Física escolar, esta se va configurando como una sesión concebida como un “recreo sistematizado” en el que el juego y la entretención son sus características distintivas; no obstante, no trasciende estas dimensiones, limitando en consecuencia el desarrollo de los niños.

En el siguiente relato nos encontramos que el momento de la clase se asocia más bien a un espacio de entretención, postergando lo central del proceso educativo, vale decir, el aprendizaje de los niños. Seguidamente, los jóvenes expresan

que la clase de Educación Física sería la continuación del recreo, cuando señalan lo siguiente: “De repente se pierde eso porque yo creo que muchas veces la clase de Educación Física es la continuación del recreo, no es donde uno va a aprender cosas... * P 1: - 1:199 (1138:1138).

En *este contexto*, la clase no tendría una sustentación pedagógica, toda vez que “las prácticas educativas sin concepción pedagógica, carecen de intencionalidad definida, son inmediatistas y ahistóricas, instrumentales y ambiguas”, (Jaramillo, 1997, p. 24). Desde una perspectiva compleja, las prácticas pedagógicas en la escuela debieran teñirse de intencionalidad, de sentido de trascendencia, a objeto de salir de los clásicos estereotipos de la disciplina, entendida en ocasiones solo como entretención y juego.

4.2. Matriz Sistematización. Segunda categoría previa

CATEGORÍA PREVIA	CATEGORÍAS PRIMARIAS	CATEGORÍAS SECUNDARIAS
Características del profesor de Educación Física del Sistema Escolar	Profesor como técnico	El profesor no planifica Profesor sometido al sistema Profesor especialista. Profesor sin vocación pedagógica
	Profesor sin compromiso	Profesor poco motivador Profesor distante

4.2.1 Análisis de la segunda categoría previa: la que se denominó “Características del Profesor de Educación Física del Sistema Escolar”. Hace referencia a los encuentros relacionales, las interacciones que se establecieron entre el profesor del área y los educandos, las contradicciones y acercamientos que dieron vida a su imaginario vivido, dejando recuerdos que sintonizan y tensionan a diario su proceso de formación inicial en el área, como también recuerdos llenos de emocionalidad, que hoy desde la distancia histórica evocan a objeto de configurar las concepciones con que representan al docente del sistema escolar.

Al intentar aproximarse a las características del profesor de Educación Física del sistema escolar, los jóvenes estudiantes universitarios lo significan y representan en su red de imágenes, producto del proceso de socialización, como un profesor con cualidades más bien propias del entrenamiento deportivo en el que se aspira a la especialización deportiva, cuando por ejemplo narran lo siguiente:

Después llegué a la enseñanza media y me tocó un profesor que era fanático de la gimnasia aeróbica, las clases era todo aeróbica, todo aeróbica, hacíamos un esquema a la otra semana otro esquema y después prueba y... era eso él era fanático de la aeróbica, sacaba campeonas de otro colegio y era su fanatismo, después me tocó otro profesor que le gustaba jugar a la pelota, le quitaba la pelota a los hombres para pasarnos a nosotras... *P. 1 - 1:4 (1019:1019).

Lo anterior da cuenta de un paradigma de formación de profesores asociado a los modelos más clásicos, propios de la racionalidad técnica: “La formación del profesorado de Educación Física suele entenderse como un entrenamiento en competencias docentes, se pone el énfasis en la eficacia docente y se establecen numerosas similitudes y conexiones entre el profesor de Educación Física y el entrenador o monitor deportivo” (López *et al.* 2003, p. 40). En consecuencia, el profesor acciona en la clase como si estuviese en el club deportivo o en la selección, toda vez que replica los modelos pedagógicos del dominio o dimensión más bien técnica, donde siente que tiene las competencias y ha logrado cierta especialización, cuestión que nuevamente se observa cuando los estudiantes señalan: “Según mi vivencia mi profesor era fanático del fútbol, la selección de la ciudad salía de ese liceo, entonces yo era un extraterrestre dentro del liceo, era un extraño, porque era el único que corría, entonces, no era uno más del grupo, siempre solo, entonces la clase de Educación Física era siempre fútbol. *P 1: (1123:1123)

En el imaginario de los jóvenes se significa al profesor como alguien que domina una especialidad deportiva, y esta es la que desarrolla

preferentemente durante la clase de Educación Física, con la consiguiente discriminación de niños, puesto que este modelo de clase no favorece la diversidad y riqueza del aula escolar. Por otro lado, dentro de esta misma categoría de *profesor como técnico*, nos encontramos con un profesional que no planifica y no desarrolla un proceso de aprendizaje en el marco de la matriz curricular del sub sector. En la voz de los estudiantes, cuando señalan: “Porque yo creo que los profesores no se dan el tiempo de explicar, sino que ellos buscan lo más fácil, ¡para qué me voy a complicar explicándoles tanto! si pasándoles un balón y que jueguen son felices”. *P 1: - 1:2 (94:94)

Pareciera ser que el profesor del sistema escolar tiene una concepción limitada de la pedagogía, reduciendo su accionar a cuestiones de carácter técnico e instrumental, tal como lo expresan los estudiantes universitarios en el relato siguiente: “No hay como una vocación... claro, no hay vocación, sino que se está viendo por el lado económico, yo creo que el profesor de pedagogía ha perdido la vocación...” *P 1: - 1:195 (1116:1118).

Desde el relato, los jóvenes en formación presentan a un profesor que ha perdido su vocación pedagógica, no valora suficientemente su rol de orientador, mediador y co-constructor de conocimiento, reduciendo su acción pedagógica a una práctica sin sustento epistemológico y ontológico, anclada fuertemente en el paradigma de la simplicidad. Por otro lado, en esta concepción del profesor como técnico, se le visualiza como un profesional que no se atreve a innovar, y más bien se somete a lo preestablecido por el colegio y el sistema educativo, cuestión que se observa en el siguiente relato de los jóvenes.

Los directores a lo mejor no entienden mucho esto de encaminar una clase con los niños todos vestidos de payaso, y el director diría ¿qué estamos haciendo?, ¿esta es una clase de Educación Física o de un circo? Y ¿por qué no se puede hacer eso? y a la vez los profesores no se hacen respetar, porque tiene miedo a ser despedidos, que los reten, que los sancionen...” *P 1: - 1:37 (192:192).

Desde la vivencia de los estudiantes el profesor no se permite abrir un espacio de diálogo, de conversación, de reflexión, cuestión bastante paradójica, toda vez que hemos comprendido que es el profesor quien establece el vínculo formativo con el alumno, quien lo invita, acoge y acompaña en la aventura de aprender, es el modelo de valores y principios que orientan —en gran parte— el actuar futuro de las nuevas generaciones. En este sentido, concordamos con Humberto Maturana cuando nos especifica lo relevante del lenguaje y la conversación: “Los seres humanos existimos en el lenguaje, que es el espacio de coordinaciones conductuales consensuales en que nos movemos. ¿Qué es la conversación? —es el entrelazamiento de las coordinaciones de acciones conductuales que constituyen al lenguaje y las emociones—.” (Maturana, 1997, p. 35). En consecuencia, el profesor debiera ser un modelo consustancial con los tiempos actuales, en donde la pregunta y el diálogo deben ser abordados con profundidad y sabiduría, lo que implica apertura a la diversidad y a la complejidad, intentando favorecer procesos de reflexión y debate, dado que es ahí cuando el ser humano —alumno y profesor— generan un lenguaje recursivo teñido del emocionar que nos caracteriza y singulariza como seres humanos. En otro de sus relatos los estudiantes en formación refuerzan la idea de que el profesor del sistema escolar no tiene vocación pedagógica, al abordar el aspecto referido a la motivación: “Y después nos íbamos a cambiar ropa, y eran veinte minutos que también le quitábamos a la clase, entonces prácticamente no hacíamos nada de Educación Física... entonces igual como que yo sentía que la profe no nos motivaba”. *P 1: - 1:3 (379:379).

A partir del relato de los estudiantes podemos comprender que el imaginario sentido, que emerge de la relación con los otros, particularmente el que se despliega a partir de la acción pedagógica, es concebido por los estudiantes en formación —cuando se refieren a las características del profesor de Educación Física del sistema escolar— como un profesional distante, que no logra motivar, encantar y que en definitiva, no tiene compromiso ontológico con su ejercicio docente. Desde su imaginario social —fenómeno singular

y colectivo a la vez, construido por el conjunto de imágenes acumuladas por el sujeto a través de continuos procesos de socialización— los estudiantes de Educación Física de la Universidad Autónoma de Chile en Talca, representan al profesor de Educación Física del sistema escolar como un *profesional sin compromiso*, distante, alejado de la relacionalidad pedagógica, cuando por ejemplo relatan: “Yo creo que lo que me faltó a mí, de mi profesor, fue ese contacto de amigo, ¡yo creo! Porque llegaba el profesor a la sala ¡Buenos días, vayan a cambiarse! Creo que en mis cuatro años de enseñanza media nunca tuvo como diez minutos para conversar con nosotros, ¿Cómo están?, ¿Cómo les ha ido? Y yo creo que eso fue lo que me marcó...” *P 1: - 1:1 (365:365).

En consecuencia, desde el imaginario de los estudiantes en formación se representa al profesor de Educación Física del sistema escolar como un técnico que despliega su accionar pedagógico desde visones paradigmáticas, más bien instrumentales, lineales y asociadas al rendimiento deportivo, que fragmentan la concepción de ser humano y no permiten compenetrarse de las formas, sentimientos, percepciones, motivos e interacciones que otorgan en definitiva un sentido más complejo y unitario al rol del profesor.

4.3. Matriz sistematización.

Tercera categoría previa

CATEGORÍA PREVIA	CATEGORÍAS PRIMARIAS	CATEGORÍAS SECUNDARIAS
Atributos del profesor de Educación Física ideal.	Profesor como co-constructor del desarrollo humano	Profesor afectivo y motivador Profesor que favorece la diversidad Profesor cercano Profesor preocupado por el desarrollo humano.
	Profesor acciona desde la praxis	El profesor une teoría y práctica Profesor pro-activo

4.3.1. Análisis de la tercera categoría previa: para los efectos de la presente investigación fue denominada “Atributos del profesor de Educación Física ideal”, puesto que en el imaginario de los jóvenes existiría un “ideal de profesor

de Educación Física”, al que los estudiantes en formación caracterizan como un **profesor que favorece el desarrollo humano** a través de su actuación pedagógica, cuando por ejemplo señalan:

Yo tuve un profesor que me gustó mucho como era, profesor de media de Educación Física, y a nosotros nos motivó bastante, tanto como en la parte afectiva, a su estilo, como también a la vez en la parte deportiva; entonces, como esas cosas se mezclaban y uno sentía ganas de hacer Educación Física y también de enrolarse por ejemplo en fútbol porque él destacaba bastante en lo que era la selección de fútbol en el colegio y todos queríamos estar ahí...” *P 1: - 1:1 (40:40)

En el relato de los jóvenes se distingue al profesor cuando, a partir de las relaciones afectivas, es capaz de generar niveles de motivación en los estudiantes, de tal manera que se sientan interesados en participar de la clase, cuestión altamente valorada y asociada también con el respeto por la diversidad, toda vez, que el profesor legitima, integra, convoca a todos los estudiantes sin excepción, por ejemplo en el siguiente comentario: “Ella era profesora de Educación Física, y trabajaba con enseñanza básica y media en el equipo que tenía con nosotros y ella nos hablaba de valores, de las cosas que están sucediendo ahora, de embarazo, de todo, nunca nos excluía, nos trataba a todos por igual, con respeto...” *P 1: - 1:43 (253:253).

Los jóvenes valoran al profesor que genera cercanía y confianza y con quien se pueden relacionar desde una dimensión más horizontal a través del dialogo y la orientación, tal como lo expresan cuando relatan:

En el período de primero medio, enseñanza media, tuve a un profesor que fue más amigo, tenía harta confianza conmigo y conversábamos los dos, a él le gustaba mucho el fútbol, y yo jugaba mucho al fútbol, entonces conversábamos harto, me orientaba y hasta hoy día yo lo voy a ver y conversamos de cualquier cosa, tenemos una buena relación...” *P 1: - 1:3 (335:335)

Lo que aparentemente aprecian los estudiantes es precisamente la relación que emerge de la dinámica conversacional en el marco de una sesión de desarrollo humano que privilegia y potencia a la persona humana, como lo expresan los estudiantes en el siguiente relato: “Eso, cerca de la persona, no del alumno, cerca de la persona y el profesor de Educación Física está ahí... es un lazo mutuo, y no necesariamente puede estar en un gimnasio, puede estar en una plaza y les deja la libertad...” *P 1: - 1:18 (1161:1169).

En consecuencia, son precisamente los aspectos referidos al desarrollo humano como la libertad, los que los estudiantes destacan dentro de los atributos que debiera poseer un profesor de Educación Física. Por otro lado, dentro de las características más relevantes que enfatizan los estudiantes en formación acerca de los atributos del profesor de Educación Física ideal, está la afectividad y cercanía, como por ejemplo cuando mencionan lo siguiente: “Yo creo que esa fue una de las cosas que más me motivó, el acercamiento que tiene el profesor de Educación Física con la persona, más que con el alumno, porque es raro, porque de repente todos ¡profesor sabe que me duele aquí! ¿Qué puedo hacer?... * P 1: - 1:19 (1171:1171)

De modo que podríamos plantear el concepto de praxis, tal como lo expone Pereira: “La práctica superpuesta a la teoría no es suficiente en un proceso educacional auténtico, atendiendo a la suma del conjunto de las partes y al todo. Se hace necesario la comprensión de la teoría y la práctica como una relación entre ambas, se trata en definitiva, de buscar la unidad teoría-práctica traducida en una praxis” (2005:85). Los jóvenes en formación visualizan una gran posibilidad al comprender el fenómeno no de manera aislada, sino más bien desde una praxis transformadora, cuando el *profesor acciona desde la praxis* y en una perspectiva compleja. Por otro lado, rescatan como atributo del profesor ideal la idea de innovar y proponer nuevas iniciativas, cuando expresan: “Depende, quizá del apoyo que se le dé al profesor porque por ejemplo el profesor dice ¡queremos hacer una escuela de fútbol! Y lo apoyan, le dan también la opción al profesor de hacer libremente todo lo que quiera hacer...” * P1-1:39 (213:213)

Lo anterior lo podemos conectar con lo planteado por Souza, al investigar acerca de la formación profesional en el área: “El profesional del área precisa manifestar actitudes de iniciativa para la creación por sí mismo de nuevas oportunidades de intervención. Debe ser voluntarioso y tener la disposición para asumir riesgos, necesita de creatividad para enfrentar los desafíos provocados por las mudanzas en la sociedad” (Souza y Unger, 2006:96). En este contexto, el profesor proactivo, que genera nuevas iniciativas, que busca el espacio para hacer cosas nuevas, es altamente valorado por los jóvenes, puesto que en su imaginario lo representan como un profesor de Educación Física ideal, a quien se debe apoyar en los proyectos que propone desde su ámbito de actuación pedagógica.

La mencionada categoría previa da motivo para configurar el imaginario con que los estudiantes en formación, representan los atributos y características que debiera poseer el profesor de Educación Física ideal, por cuanto no está ajeno a su propio proceso de formación inicial de profesor y a su incipiente acercamiento al sistema escolar.

4.4. Matriz Sistematización. Cuarta categoría previa

CATEGORÍA PREVIA	CATEGORÍAS PRIMARIAS	CATEGORÍAS SECUNDARIAS
Proyección del estudiante en formación		Estudio para hacer el cambio
	Motivaciones del estudiante en formación	Estudio para ser feliz Estudio para inculcar valores La pedagogía es una profesión con sentido
	Sesión en el marco del desarrollo humano	Clase humanizadora Clase integradora Clase con sentido de aprendizaje.
	Sesión desde la emoción-corporeidad.	Clase centrada en la persona Clase legitimadora. Clase con énfasis en el desarrollo de las emociones
	Perspectiva renovada del fenómeno educativo	Clase integradora Clase motivadora y entretenida Clase multidireccional. Clase con sentido

4.4.1. *Análisis de la cuarta categoría previa*, que se definió como “La proyección del estudiante en formación”, y permitió adentrarnos y visualizar las visiones de futuro, las historias-paradigmas-anhelos de los estudiantes de Educación Física de la Universidad Autónoma de Chile-Talca. Aquellas motivaciones que posiblemente les hacen sentido y esperan consolidar en su futura actuación como docentes del área. El imaginario que se proyecta en el tiempo, los nuevos sentidos, las nuevas configuraciones de una realidad en permanente transformación.

Al intentar compenetrarnos de las construcciones de sentido y significado con las que los jóvenes configuran su mundo, particularmente como proyectan su proceso formador, nos encontramos con que los *estudiantes declaran ciertas motivaciones*, como por ejemplo:

Yo creo que es como dicen, romper el esquema, tratar de hacer el cambio, hacer por último personalmente un cambio, porque lo que uno vivió y si uno está estudiando, uno tiene que compenetrarse al minuto, creo desde que se entra aquí a la Universidad, para tratar de generar ese mismo cambio personalmente, porque si uno vivió eso y si está estudiando Educación Física, es para tratar de hacer lo contrario, tratar de hacer otras cosas distintas... *P 1: - 1:3 (49:49)

Se observa claramente una intención por hacer algo distinto a lo que ocurre actualmente en el sistema escolar, surge la idea de realizar un cambio, una transformación en el marco del proceso de formación inicial de profesores que están experimentando; en consecuencia, podemos conectarlo con lo planteado por Fraile (2003, p. 68): “En el ámbito de la Educación Física, Fernández Balboa (2000) considera que la actuación docente se debe modificar en razón de las tendencias que se percibe en la sociedad del futuro, lo que exige que los profesores de Educación Física diseñemos un currículo diverso que atienda a esa heterogeneidad, desde principios humanistas y liberadores”. El autor sostiene que la práctica pedagógica de los profesores de Educación Física debiera transitar desde el modelo tradicional hacia enfoques más fenomenológicos y críticos, generando este cambio

y transformación epistemológica, cuestión que aparentemente ya perciben los estudiantes, toda vez que asumen la necesidad de un cambio en el sistema escolar, innovación con la que ellos estarían comprometidos, cuando relatan: “Romper paradigmas, salir de esa rutina que tienen los profesores, de que haya algo nuevo, que la Educación Física tenga un significado para los seres humanos...” * P 1: - 1:2 (47:47)

Los estudiantes de Educación Física de la Universidad Autónoma de Chile en Talca, realizan una proyección de su futura actuación como docentes del área, en la que expresan su deseo de desarrollar una *sesión que desarrolle procesos de humanización*, cuando señalan:

Lo que nosotros pensamos, lo que nosotros queremos, lo que se quiere hacer, lo que queremos cambiar, es todo, el ambiente social, clases no discriminadas, que no asusten a los demás, dinámicas, que sean trascendentes para todos los niños, que haya constructivismo dentro de esta clase, también muy importante, la salud, la calidad de vida que queremos lograr, enfocada en la dimensión de cada alumno, bueno, y ese ser, un ser corpóreo, por lo motricio, cómo tendría que estar...” *P 1: - 1:4 (939:941)

Lo que los alumnos proponen es una clase que integre y desenvuelva todas las dimensiones del niño, asociando este ejercicio pedagógico a la propuesta ontológica de la Ciencia de la Motricidad Humana, cuando mencionan la necesidad de una *sesión de Educación Física desde la emoción y corporeidad*, en consecuencia podríamos concordar con lo expuesto por Batista: “El reduccionismo que ha sufrido la Educación Física al entender el movimiento como objeto de estudio, en vez de la persona que actúa con todo su yo, ha llevado consigo que la corporeidad se viva exclusivamente como cuerpo que se mueve sin tener en cuenta el verdadero significado de la inteligencia psicopsicoafectivocognitivomotriz” (Cit. en Trigo, 1999, p. 101). Más adelante menciona: “La noción corpórea es la percepción actualizada del estado de mi corporeidad: la integración del esquema, imagen y conciencia corporal, en relación al contexto cultural y social

que me condiciona” (Trigo, 1999, p. 190). Como podemos apreciar, los estudiantes se aproximan a conceptos más complejos del fenómeno cuando representan una clase que integre a la totalidad de los niños, en la que todos tengan la posibilidad de participar, de construir, de aportar a su desarrollo y al de los otros: “Claro, integrando a todas las personas y que ellas al momento en que se termine la clase, que se vayan contentos a las casas, que hayan participado, que se hayan relacionado con las personas de su entorno, que sean participativos, que vuelvan con entusiasmo a la clase, y que todos los días se aprendan cosas nuevas...” *P 1: - 1:155 (768:768)

Lo anterior es concordante con lo planteado por los autores colombianos cuando exponen: “Se reconoce entonces la capacidad que pueden tener los docentes de promover una clase que motive a sus estudiantes. De este modo, aspectos curriculares como los contenidos, no serían un fin en sí mismos sino medios para que el niño y la niña sean cada día más humanos en su proceso de formación” (Jaramillo *et al.* 2005, p. 106). La concepción de aprendizaje, por tanto, se inscribe en una clase donde lo central sería la promoción de la persona humana, en el marco de una propuesta valórica; que como bien lo indican los estudiantes, exista apertura, tolerancia; en definitiva, que la clase adquiera sentido para los niños que participan de ella. Lo anterior se expresa en el siguiente relato de los estudiantes: “Y acá, por ejemplo, en lo que nosotros esperamos que tenga comunicación entre pares y entre profesores integración, que integre a todo tipo de personas, que entregue valores, que sea innovadora, que entregue pedagogía...” *P 1: - 1:52 (294:294).

Desde su breve e incipiente práctica pedagógica, los estudiantes en formación intuyen que la experiencia emocional es central para generar una relacionalidad que configure una manera de aprender distinta, tal y como lo expresa un destacado neurobiólogo: “Emociones bien dirigidas y bien desplegadas parecen erigir un sistema de soporte sin el cual el edificio de la razón no puede operar adecuadamente. Estos resultados y su interpretación cuestionaron la idea de descartar la emoción como si fuera un lujo, una molestia,

o un mero vestigio evolutivo” (Damasio, 2000, p. 58). En consecuencia el que los futuros profesores consideren lo que sienten los niños en la clase de Educación Física y además puedan emocionarse junto a ellos mientras sueñan y proyectan el futuro, parece ser muy valioso, en el entendido que esta actitud y acción pedagógica rompe con los esquemas tradicionales de la Educación Física para acercarse a la propuesta del paradigma de la motricidad humana, que considera como eje rector el despliegue emocional, según lo expone Toro: “Un humano que transita de lo esencialmente biológico hacia lo cultural a partir de su sustrato emocional que le permite diferenciar y establecer lo que requiere y necesita en la satisfacción y trascendencia de sus carencias en un constante lenguaje con sus pares de especie y su contexto” (2004, p. 171). Los estudiantes vuelven a tensionar el concepto de Educación Física y a relevar el papel de las emociones en el despliegue didáctico cuando relatan: “Está muy a flor de piel últimamente entre nosotros y es lo que nos mueve de estar acá, a algunos, a lo mejor el nombre lo que decía el compañero, era como muy fuerte en la Educación Física. Corporeidad es como más y eso... Yo espero que nosotros tengamos emoción al hacer una clase...” *P 1: - 1:5 (945:953)

Del relato de los estudiantes emerge el concepto corporeidad entendido como “podemos entender que la corporeidad implica la inserción de un cuerpo humano en un mundo significativo; referido al ser humano definimos la corporeidad como la vivenciación del hacer, sentir, pensar y querer, de manera que podemos identificar corporeidad con humanas, ya que el ser humano es y se vive sólo a través de su corporeidad” (Trigo, 1999, p. 79). Esta conceptualización supera los supuestos filosóficos de la Educación Física, comprendiendo al ser humano desde una perspectiva que une, enhebra, teje y fundamentalmente complejiza al ser humano en la relación yo, otro, cosmos.

Lo que podemos rescatar del relato es la intención de los jóvenes de conocer más profundamente a los niños con los cuales se relacionan, de escucharlos, de acogerlos, de legitimarlos, en tanto y cuanto personas en desarrollo, con

un universo de posibilidades a su alrededor. Por otro lado, los estudiantes en formación consideran como relevante centrar su futura acción docente en la persona del niño, cuando por ejemplo relatan:

Y otra cosa, ¿por qué pusimos a la persona? Porque principalmente nosotros trabajamos con personas, no con alumnos, y la persona es lo que nos hace únicos e irrepetibles como seres humanos, y por eso no podemos ver a todas las personas como de la misma forma, no podemos tratar a todos los niños de la misma forma...” *P 1: - 1:221 (1314:1314). “Acá en la Universidad lo muestran de otra forma, entonces es lo que lo que uno va a llegar a instaurar en los colegios, no va a ser tanto ya ¡tantas repeticiones te sacas una nota!, por ejemplo no sé ¡ya el que hace treinta abdominales un siete!..., acá estamos viendo que tenemos otra mirada de ser humano... *P 1: - 1:60 (340:340).

En consecuencia, desde el imaginario de los jóvenes estudiantes universitarios, emerge como posibilidad de actuación docente el despliegue de una clase en que se presente y se viva la emocionalidad de cada ser humano, a través del diálogo legitimador, y fundamentalmente desde una acción que rompe la mirada del niño como alumno, para pasar a una concepción más compleja, holística y humana: vale decir, la persona en sus múltiples posibilidades de desarrollo. Lo anterior nos permite comprender que los estudiantes intentan trascender la concepción disciplinar clásica de la Educación Física para navegar por derroteros más integrales y de corte fenomenológico, como los que encontramos en los planteamientos de la Ciencia de la Motricidad Humana.

Desde el imaginario de los jóvenes emergen ciertas opciones epistemológicas, cuando plantean una *nueva perspectiva del fenómeno educativo*, cuestión que en el marco de la sesión de Educación Física se traduciría en asignarle un nuevo sentido a la clase, por ejemplo cuando los estudiantes relatan: “Porque sí, pero yo he visto... y soy consciente de que hay profesores... gente que va más por el lado de las emociones, más por el lado del sentido de la vida, más por el

lado de hacer algo, no por hacerlo, sino porque a uno le convence, uno está convencido que le hace bien...” *P 1: - 1:2 (662:662)

A partir de este texto, podemos deducir que los jóvenes esperan una relacionalidad distinta durante la clase de Educación Física, una relación que permita la participación de niños, sin importar las diferencias, muy por el contrario, integrando a todos, tal como lo expone Trigo “*Se habla de Educación Física y se entiende como esencialmente cooperativa, recreativa y participativa de la totalidad del alumnado. Cada alumno debe experimentar las sensaciones de la cooperación y la participación o se estará cayendo en la pérdida del tiempo dedicado a nuestra asignatura*” (Trigo y Montoya, 2007, p. 15).

De acuerdo con lo expuesto por los profesionales en formación, la clase se puede transformar en un espacio para el desarrollo de la creatividad, que a su vez favorezca la motivación por parte de los niños. En este sentido la didáctica que despliega el profesor emerge desde el cariño y afecto por los estudiantes, y a partir de allí configura una nueva orientación para la clase.

Conclusiones

En el marco de la investigación realizada, la clase de Educación Física se puede transformar en un espacio para el desarrollo de la creatividad, que a su vez favorezca la motivación por parte de los niños. En este sentido, la didáctica que despliega el profesor emerge desde el cariño y afecto por los estudiantes, y a partir de allí configura una nueva orientación para la clase, lo que nos permite plantear una perspectiva renovada del fenómeno educativo. Esta nueva mirada la podemos conectar con los supuestos paradigmáticos de la motricidad humana, puesto que propone una clase con sentido, multidireccional, integradora, motivadora y entretenida que de cuenta de un re-mirar de la clase, que va complejizando y enriqueciendo el fenómeno, tal y como lo expone el Grupo de Motricidad Humana y Mundos Simbólicos (2005, p. 49) “Vista así, la motricidad humana debe ser síntesis del ser humano, en tanto dialéctica de la teoría y la práctica, de la imaginación, lo simbólico

y la realidad, en tanto construcción imaginaria que se desliza por los caminos de la realización social”. Precisamente, recogiendo estos planteamientos de la motricidad como síntesis, la Educación Física puede dar un viraje hacia una perspectiva fenomenológica y hermenéutica que supere la herencia cartesiana. En definitiva, es en los planteamientos de la motricidad humana donde encontramos una perspectiva renovada del fenómeno educativo, cuestión que se desprende desde el imaginario de los jóvenes en formación, cuando hacen una proyección de su vida profesional. En consecuencia, los estudiantes proyectan sus estudios en Educación Física desde la estructura de significatividad que se ha ido constituyendo a lo largo de su vida escolar primero, y universitaria después. En este sentido, su imaginario social se aproxima a proyectar la sesión de Educación Física en el marco del desarrollo humano, rompiendo con la tradición instrumentalista y técnica de la disciplina, y por consiguiente, centrada en la complejidad de la persona humana.

Referencias

1. Baeza, M. (2003). *Imaginario sociales. Apuntes para la discusión teórica y metodológica*. Concepción: Editorial Universidad de Concepción.
2. Canales, M. (2007). *Metodologías de investigación social*. Santiago: Lom.
3. Castoriadis, C. (2006). *Figuras de lo pensable*. Primera reimpresión. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
4. Camacho, H. (2004). *Modelos pedagógicos en Educación Física*. *Revista Kinesis*, 39, 26 – 37.
5. Capra, F. (2002). *Las conexiones ocultas*. Barcelona: Anagrama.
6. Damasio, A. (2000). *Sentir lo que sucede, cuerpo y emoción en la fábrica de la conciencia*. Santiago: Andrés Bello.
7. Fraile, A. (2003). *Nuevos caminos para la formación del profesorado de educación física*. *Revista Kinesis*, 36, 62 – 71.
8. Grupo Motricidad Humana y Mundos Simbólicos. (2005). *Imaginario de los jóvenes escolares ante la clase de Educación Física: un reclamo por su visibilidad*. Armenia: Kinesis.
9. Hurtado, D. & Jaramillo, L. (2005). *Jóvenes e imaginarios de la Educación Física*. Popayán: Universidad del Cauca.
10. Jaramillo, L. (2003). *Que es epistemología*. *Revista Cinta de Moebio*, N.18. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
11. Jaramillo, L. & Col. (2005). *La Educación Física: ¿Un problema de preparación o seducción?*. Armenia: Kinesis.
12. Jaramillo, J. (1997). *Procesos pedagógicos en Educación Física, escuela y sociedad*. *Revista Kinesis*, n.21, 21 –25.
13. Lopategui, E. (2002). *Historia de la Educación Física, primera parte*. *Revista Kinesis*, n.35, 33 – 44.
14. López, V., Monjas, R. & Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física escolar*. Barcelona: INDE.
15. Maturana, H. (2005). *La objetividad un argumento para obligar*. Santiago: Lom.
16. Maturana, H. (1999). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Lom.
17. Maturana, H. (1997). *El sentido de lo humano*. Santiago: Lom.
18. Mella, O. (2003). *Metodología Cualitativa en Ciencias Sociales y Educación*. Santiago: Editorial Primus.
19. Rodríguez, G. Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
20. Pereira, A. (2005). *A ciencia da motricidade humana: implicacoes pedagogicas e educacionais*. En Libro de Actas IV Congreso Internacional de Motricidad Humana. Porto do Son: Editorial Diputación Provincial A. Coruña.
21. Pérez, C. (2002). *Desarrollo humano, Educación Física y motricidad: reflexiones frente a la praxis del profesorado*. *Revista Kinesis*, 33, 53-56.
22. Souza, S. & Hunger, D. (2006). *Formacao profissional em educacao fisica: estudos e pesquisas*. Rio Claro: Biblioetica.
23. Strauss, Anselm & Corbin, Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: U. de Antioquia
24. Toro, S. (2004). *Francisco Varela y su aporte a la Motricidad Humana*. En Educación Física intervención y conocimiento científico. Piraicaba: Unimep.
25. Trigo, E. & Montoya, H. (2007). *Aportes de la motricidad humana a la Educación Física*. *Revista Motricidad y Persona*, 6, 9 - 43.
26. Trigo, E. coord. (1999). *Fundamentos de la motricidad humana*. Madrid: Gymnos.
27. Vasilich, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.