

# Imaginaris i joves escolaritzats

## Un encarnament esportivitzat de l'Educació Física a la ciutat de Popayán

**MG. LUIS GUILLERMO JARAMILLO ECHEVERRI**  
**MG. DEIBAR RENÉ HURTADO HERRERA**

*Professors Departament d'Educació Física, Esbargiment i Esport.*  
 Universitat del Cauca. Popayán (Colòmbia)

---

Aquesta investigació es va realitzar dintre del grup nacional "Motricitat i Mons Simbòlics", amb el finançament del Vice-rectorat d'investigacions de la Universitat del Cauca, entre els anys 2000-2004. En el grup d'Investigació hi van participar, en qualitat d'investigadors, els professors **Carlos Ignacio Zúñiga López** i **José Harvey Montoya Peláez**, i també un grup de dotze estudiants (auxiliars d'investigació) del Departament d'Educació Física de la Universitat del Cauca.

---

La reflexió teòrica que compartim a través de l'escrit que presentem, constitueix una entrada a la comprensió de les troballes de la investigació "Els imaginaris dels joves escolaritzats davant la classe d'Educació Física". Vam intentar de comprendre les noves sensibilitats dels joves escolaritzats al voltant de la classe d'Educació Física, un imaginari que no només es recrea en la vida quotidiana de l'escola, sinó que impregna una ecologia de mediacions múltiples.

És la classe d'Educació Física la que ens va permetre de comprendre de quina forma els imaginaris socials s'encarnen en l'àrea, com a pràctica cultural instituïda que és i com a proposta intencionada de formació d'un cos productiu, dòcil i disciplinat. Al mateix temps, però, ens va acostar als imaginaris a partir dels quals els subjectes es vivencien com a joves i, alhora, les múltiples lectures que ells fan de l'escola.

### Introducció

La idea de qüestionar la neutralitat ideològica de l'escola, és un dels principals propòsits que ha tingut la pedagogia crítica; una pedagogia que rebutja la rígida distinció entre expressió noble i cultura popular, entre art i experiència,

entre raó i imaginació (McLaren, 1997, pàg. 40). Entendre-la com una fàbrica de construcció de realitat és comprendre que l'escola és un dels escenaris, on, a través del dispositiu de l'ensenyament, s'introdueix l'imaginari social. (Pintos, 2000)

La Reflexió teòrica a partir de la qual s'inicien les troballes de l'estudi que presentem, giren al voltant de tres categories o eixos d'anàlisi pel que fa a l'imaginari del jove escolar:

La primera categoria que ens permetria d'interpretar l'imaginari centrat en l'esport l'hem anomenat "*L'encarnament Esportivitzat de l'Educació Física*"; entenem l'encarnament com un procés a través del qual l'imaginari social instituït es fa carn a través de pràctiques corpòries. La segona categoria anomenada "*La classe d'Educació Física Esportivitzada: un concepte saludable que es distancia de la raó*". En aquesta, es presenta que per a l'estudiant la classe és una pràctica dual on allò que és corpori es fa marginal, en perdre importància davant d'altres assignatures que des de la raó il·lustrada es fan prioritàries. La tercera i última, anomenada "*Expressions d'un imaginari escolar instituent*", explica algunes expressions que corresponen a un imaginari instituent en convertir l'Educació Física en

una possibilitat de trobada, una relació pedagògica horitzontal i de projecció. Aquestes expressions ens mostren de quina forma els imaginaris radicals es creen i es fan carn a partir d'imaginari instituits.

En síntesi, considerem que l'imaginari del jove escolaritzat correspon a un imaginari instituït d'esport. Aquest imaginari s'encarna a través de diversos dispositius, com ara: els continguts, la metodologia, els paisatges i el discurs pedagògic del docent, entre d'altres. Finalment, reconeixem que els joves creen a través de fugides i separacions, expressions d'un imaginari instituent que els impulsa al desig de noves pràctiques i trobades.

### Metodologia

#### Tipus d'estudi i població subjecte

Per tal de comprendre l'estudi que presentem, el grup d'investigació va recórrer a la investigació qualitativa d'Etnografia Reflexiva (Hammersley i Atkinson, 1994) i com a disseny metodològic, es va utilitzar el "Principi de Complementarietat Etnogràfica" proposat per Múrcia i Jaramillo (2003). La població va estar formada per joves estudiants de grau novè (9) que pertanyien a col·legis de diferents estrats. Així:

- Los Comuneros i Tomás Cipriano de Mosquera: Estrat 1-2 (Baix).
- Francisco Antonio Ulloa i Comfauca: Estrat 3-4 (Mitjà).
- Calibio i Colombo Francés: Estrat 5-6 (Alt).

Els informants clau van ser estudiants dels dos gèneres (homes i dones), que van ser escollits en forma intencional i, un cop que s'hi va establir un cert grau d'empatia, es van realitzar les entrevistes.

### Tècniques i Instruments

Es va utilitzar principalment l'Observació Participant, la qual va servir inicialment per a l'accés i la selecció dels informants clau. També es va utilitzar l'Entrevista en Profunditat, amb la finalitat d'establir un diàleg informal amb els informants en la recerca de categories emergents i alguns tallers de grup. Els instruments utilitzats van ser el Diari de Camp i la Gravadora Manual.

### Tipus d'anàlisi i processament de la informació

El processament es va realitzar de forma constant des de les primeres observacions fins a l'anàlisi intensiva pròpia del treball de camp en profunditat. En el processament es van tenir en compte elements proposats per Taylor i Bogdam, (1996) així: a) Descobriments en progrés: vam tractar de buscar temes emergents examinant les dades repetidament. b) Codificació: és una forma sistemàtica de desenvolupar, refinar les dades i buscar categories que expliquin la informació obtinguda. c) Relativització de les dades: finalment es va tractar d'interpretar les dades en el context en què van ser recollides per tal d'avaluar-ne la plausibilitat, tot reconeixent que s'ha de fer un treball més intensiu en la recerca de nova informació.

### Aspectes ètics

L'accés a les institucions educatives es va fer mitjançant comunicacions oficials, en les quals van ser informats de la intenció del projecte i dels seus beneficis per al sector educatiu, igual com del compromís d'exposar els resultats davant la comunitat educativa. L'accés als informants clau va ser possible gràcies al fet que la investigació es va realitzar amb estudiants del Departament d'Educació Física de la Universitat del Cauca, que van fer la seva Pràctica Educativa en els planters esmentats abans. Un cop assolit un estat de confiança acceptable, els vam aclarir, de forma general, el propòsit de l'estudi, alhora que la intenció del grup d'investigació. Després es va procedir a realitzar les entrevistes en profunditat (18 en total).

### Rerefons de l'estudi

El concepte d'escola és relativament nou, apareix, si fa o no fa, amb el segle de les llums, producte de la il·lustració i com una forma de preparar el subjecte (incomplet) per a la vida adulta. L'escola ocupava una funció de reproduir el concepte d'home i societat que es tenia a l'època. Aleshores, la il·lustració propugnava formar un home per a la producció, per a aquell imaginari de revolució industrial que buscava, com a finalitat, una aportació per part de l'alumne d'allò que l'escola li havia brindat.

En aquest sentit, es va començar a confondre el concepte d'escola i el procés d'escolarització, amb l'educació. En èpoques anteriors a la modernitat no s'educava a l'escola, sinó en petits grups socials on el nen o jove participava d'allò que s'hi feia. Per aquesta raó

*L'Educació no sempre va dependre de l'Educació escolar. Durant molts segles, les societats han utilitzat mecanismes altres que l'escola per reproduir els seus valors i les seves formes de pensar. La manera de veure el món d'aquestes societats estava regulada per un conjunt de rituals que no tenien res a veure amb un mestre, un saló i uns estu-*

*dants rebent classe de lectura o de Geografia. La història de l'educació havia tingut abans de la nostra era moderna occidental altres tipus de pràctiques, d'institucions i de subjectes que la farien incomparable a la que avui ens constitueix (Álvarez, 2003, pàg. 127).*

Amb l'aparició de l'escola es crea socioculturalment la categoria de jove associada al concepte de moratòria, entesa la moratòria com el temps de preparació per a la vida adulta i com una forma d'inserció en el món productiu.

Posteriorment a la segona guerra mundial i com a fonament de polítiques de modernització i de desenvolupament, es va visualitzar l'escola com la seva pedra angular, com un espai per a la formació del capital humà i d'escolarització per a tothom. Aquest projecte d'escola expansiva, associat a l'emergència d'un estat benefactor, la crisi de l'autoritat patriarcal, el naixement d'espais de consum destinats específicament a joves, i l'emergència dels mitjans de comunicació massius, fan que es creï un concepte diferent de jove. Aquests canvis socials que van fer visible el jove com a actor social, van trobar en l'escola un escenari propici per arribar a la promesa de desenvolupament.

L'escola, a Amèrica Llatina, pateix aleshores un canvi en les seves polítiques educatives, perquè, unida a l'escola expansiva, dona pas, com a gir estratègic, a una escola competitiva. Aquest fet origina transformacions en les diferents dinàmiques de l'escola, entre elles, el concepte d'Educació. En aquest sentit,

*la definició original d'educació, com a l'acció d'ajuda i acompanyament al deixeble per trobar el seu propi camí, i la més clàssica, per compartida, entesa com a procés de socialització, cedeixen terreny ràpidament a una concepció que equipara educació a capacitat per al treball, entrenament o desenvolupament d'aprenentatges efectius, que seria la finalitat assignada a l'educació. Es tracta,*

*en alguns casos, d'enyorança del passat, en uns altres d'una posició humanista que tindria uns certs escrúpols i més recentment, del realisme educatiu interessat en la competència i la productivitat.* (Martínez, 2003, pàgs. 17-18).

Ara bé, en la relació escola-moratória social hauríem de formular-nos la pregunta: quina funció compleix una escola competitiva davant del concepte de jove com a eix del desenvolupament? La funció de l'escola seria crear subjectes socials per a la competència i la productivitat, lluny d'un concepte de formació per al món vital o de la vida<sup>1</sup>; l'escola comença a ser valorada per estàndards i indicadors de qualitat que amb una certa imprecisió mesuren l'estat de desenvolupament social i cultural d'un país. Per tant, "l'Educació, tal com l'entenen avui les agències internacionals de desenvolupament, adquireix valor només en la mesura en què es connecti amb els sistemes globals de producció" (Martínez, 2003, pàg. 19).

Davant d'aquesta mena d'escola expansiva-competitiva proposada pel món dels adults, el jove escolaritzat ha fet ruptures, en la mesura en què la institució escolar es nega a reconèixer l'existència d'altres llenguatges i sabers, i altres formes d'apropiació distintes de les consagrades als programes i disposicions escolars. Per exemple, l'escola continua privilegiant el llibre com a únic mediador dels sabers legitimats per ella, i es continua negant a reconèixer com a vàlid el món de la vida quotidiana.

Per tant, els joves veuen en l'escola una institució que es queda enrera davant l'emergència d'altres mediadors culturals que generen noves sensibilitats, noves tecnicitats, noves pràctiques

culturals, noves maneres d'ésser i d'actuar que difícilment l'escola podrà assimilar en el seu lent procés de canvi. Es creen aleshores en els joves nous imaginaris<sup>2</sup> d'escola instituïda que fan que el seu projecte de jove en moratòria social (escolarització) entri en crisi, per tal com no respon a les seves expectatives creades com a imaginari instituent.<sup>3</sup>

Davant l'emergència de nous imaginaris, es fa important comprendre de quina forma els joves escolaritzats viuen i encarnen l'escola i alhora, també, cal preguntar-nos per les seves maneres d'aprendre, de gaudir, de relacionar-se i d'entendre el món actual que vivim; sobretot, però, cal mirar la possibilitat que tenen de crear i d'estar junts; és a dir, des d'una perspectiva de visibilització relacional del subjecte jove escolaritzat.

## **Aproximació teòrica a les troballes**

### **L'encarnament esportivitzat de l'Educació Física**

Per a McLaren (1997), l'hegemonia ideològica no és introduïda només en l'esfera de la racionalitat sinó a través del cos. Els cossos són llocs on el discurs del poder i la dominació s'imprimeixen a través de pràctiques corpòries. En aquest sentit, el cos és marcat, alterat, reparat, educat i fabricat.

*Els cossos són llocs d'enunciació i d'inscripció cultural, el terreny de la carn on s'inscriu, construeix i reconstrueix el significat, són el resultat de tradicions intel·lectuals i de les formes en què aquestes tradicions ens han disciplinat per a entendre-les.* (McLaren, 1997, pàg. 84).

Però aquest cos-subjecte de McLaren es construeix en relació, en els esce-

naris on es desenvolupen els processos de socialització, entre ells l'escola. Tot i que, per als joves, aquests escenaris no necessàriament se circumscriuen a l'escola (escolarització), sinó que fan referència a una esfera molt més àmplia on s'esdevenen els seus processos educatius.

Tanmateix, l'escola és un escenari important en l'enunciació d'un cos on s'encarnen, a través de diversos dispositius, com ara les pràctiques pedagògiques, les relacions professor-estudiant, relacions entre estudiant, el valor assignat a unes certes disciplines del coneixement, i els espais panòptics entre d'altres, des d'on es produeixen diferents formes d'ésser i d'actuar. L'encarnament és, doncs, una expressió de l'imaginari instituït, però també instituent, on s'amalgamen la raó i l'emoció; és a dir, es fa carn tant el que es pensa com el que se sent en una relació dialèctica entre el que es diu i el que es fa.

Para Certeau (2000) l'encarnament concerneix el procés a través del qual la raó, el "logotip" d'una societat es fa carn, o sigui, de quina forma l'imaginari social instituït es fa cos; és la llei del grup, que s'encarna amb sofriment o amb plaer, on el cos/subjecte s'identifica i és reconegut. Però, quin tipus d'imaginari s'encarna a la classe Educació Física?

McLaren (1997, pàg. 67) utilitza el concepte d'encarnament per a "referir-se al component mutu (embolcall) de l'estructura social i el desig; és a dir, les relacions dialèctiques entre la construcció material de la interioritat i les formes culturals i els modes de materialitat que habitem subjectivament". McLaren fa una diferenciació intencionada entre cos-subjecte i cos; per a aquest autor, el concepte de cos es troba associat a la perspectiva biolo-

<sup>1</sup> Gadamer (1993) comenta que el món vital o món de la vida, és sempre un món comunitari que conté la coexistència d'altri. És el món personal, i aquest món personal sempre es presuposa com a vàlid en l'actitud natural.

<sup>2</sup> Assumim el concepte d'imaginari des de les consideracions de Baeza (2000) en la qual, per a l'autor, en singulars matrius de sentit existencial des de les quals es construeix la realitat.

<sup>3</sup> Assumim el concepte d'imaginari instituent associat al concepte d'"imaginari radical" des dels plantejaments de Castoriadis (2003) que es refereix a l'imaginari que no ha sofert, encara, cap procés de reconeixement social.

gicista pròpia del naturalisme ingenu. El cos-subjecte és un concepte proper al de corporeïtat,<sup>4</sup> en la mesura que reconeix, a través del procés d'encarnament, la dialèctica significat/desig i la seva intertextualitat; de quina manera la materialitat de les formes culturals s'integra en la nostra subjectivitat. Una mostra d'això és que "els somnis no són només sobre la carn, com Freud ens volia fer creure, sinó que la carn també "somnia". [...] l'encarnament implica intextualització del desig i fer cos de les formes textuales". (McLaren, 1997, pàg. 85).

Per als joves escolaritzats, la classe d'Educació Física s'encarna en totes les seves fases al voltant del concepte d'esport, tant en la teoria com en la pràctica. Els joves, en el seu imaginari, veuen en la classe una possibilitat per a aprendre esports, com ara el futbol, el bàsquet, el minifutbol i el voleibol, que són primordialment les modalitats esportives practicades en l'àmbit escolar. Per al jove, l'Educació Física com a esport es desenvolupa en l'espai escolar, la seva objectivació s'aferma o es reforça en les pràctiques que des d'altres agents socialitzadors, com ara la família i el barri, són objectivades com a esportives. Els seus somnis es troben al voltant d'un imaginari que veu, en la varietat i fonamentació d'aquestes pràctiques, igual com en els seus escenaris, una possibilitat de continuar perpetuant un imaginari esportivitzat.

Són els esports els que guien el tipus de classe a realitzar, allò que en fa una classe pròpia per a la competència, per a la trobada entre equips, perquè hi hagi continuament el contacte amb la pilota o les pilotes d'alguna modalitat específica. Però aquest discurs esportiu encarnat en l'imaginari dels estudiants passa per la seva pell, transpira esport, en un fer continuat. Per a la majoria dels estudiants la classe és com una sessió d'entrenament. En aquest sentit, el cos-subjecte esdevé "tant el mitjà

com el resultat de la formació subjectiva" (McLaren, 1997, pàg. 90). Els vestits, l'alimentació, les pràctiques corporals no són altra cosa que formes on allò que és social es representa i maneres de fer dels cossos les seves formes de representació.

Es fa evident, aleshores, que per als joves l'imaginari d'Educació Física és un imaginari d'esport, associat amb pràctiques que vénen d'un projecte modern que no neix a l'escola sinó a la societat industrial. "L'esport va néixer al carrer, sense plantejaments pedagògics. La majoria dels esports es creen al món anglosaxó, on s'inventen i s'adapten jocs esportius." (Sáenz-López, 1997, pàg. 26). L'esport, doncs, s'institueix posteriorment a l'escola tot reproduint les dinàmiques socials de la societat industrial. L'escola, com a escenari de moratòria social, s'apropia a través de l'esport dels seus objectius de competència i rendiment.

L'esport, per tant, en qualsevol dels seus models, continua reproduint ideologies, formes organitzatives a causa del control i la producció que li són inherents (jerarquies, competències, regles de joc, rendiment) i que des d'aquesta perspectiva prioritza de manera mecànica l'educació d'allò que és físic com una forma d'ensinistrament d'un cos per a la producció. En l'imaginari dels joves s'encarna un cos que, segons diu Arboleda (1998, pàg. 11), és industrial:

*un cos dur pesat, mesurat, intervingut, segmentat, racionalitzat, matèric, productiu i produït; un cos per oferir força de treball. Un cos 'cosificat' de les ciències, reconstruït a partir de fragments i manipulat des de diferents disciplines i institucions i idees per al seu control.*

Davant d'aquest imaginari cosificat d'esport i entenent que l'imaginari no és estàtic, sinó que es troba nodrit d'experiències viscudes pel mateix subjecte, unes experiències que alhora el mouen

vers camins de somieig i desig, l'educació física esportiva, repetida en el transcurs dels anys, empeny els estudiants a somiar des de dues perspectives: d'una banda, el desig de rebre noves pràctiques esportives a part de les prèviament estipulades, i, d'una altra, el desig d'una fonamentació teoricopràctica dels esports instituïts.

### **La Classe d'Educació Física Esportivitzada: un concepte de Salut que es Distancia de la Raó**

En l'estudiant, l'Educació Física és important per a poder viure, però no per a coses intel·lectuals. La seva importància radica en la relació que ell mateix hi estableix amb la salut i amb el manteniment d'un bon estat físic. D'aquí ve que consideri la classe com una possibilitat d'educar i exercitar el cos per a mantenir-lo en forma. Aleshores, s'expressa en l'estudiant una dualitat, entre un cos que ha d'estar bé físicament perquè la ment es trobi bé. No endebades l'estudiant, des del seu imaginari de cos, relaciona l'Educació Física amb assignatures orgàniques i de mesura com la medicina, la biologia, la geometria i les matemàtiques.

Aquesta dualitat ve d'un projecte modern que coincideix amb el que Arboleda (1998, pàg. 10) anomena "la vella cultura" i "el regnat de la raó":

*La concepció del cos que aflora en la vella cultura es troba impregnada dels preceptes que la caracteritzen. Així, enfront del cos, apareixen les formes bàsiques del pensament de la cultura i la filosofia industrial. La concepció dualista troba en el cos un territori apropiat per a les oposicions bipolars cos-ànima, matèria-esperit, desig-raó, naturalesa-cultura, que són les més identificades i que mediatitzen la relació amb el cos.*

Per als joves, una classe esportiva és important en la mesura en què la relacionen amb un cos saludable, amb el manteniment de l'estat físic i com

<sup>4</sup> S'assumeix el concepte de corporeïtat com una adjectivació a allò que és corpori. Aceptació utilitzada en la nova ciència de la Motricitat Humana, on allò que és corpori és assumit com una construcció fenomenològica i holista de l'ésser humà. (Trigo i Col., 1999).

una forma d'exercitar aquest cos que necessita ser treballat externament per tal de generar un benefici orgànic. L'Educació Física és important per mantenir un equilibri ment-cos, atès que els permet un millor domini del cos: una activitat per a expressar-se, esbargir-se i de gran importància per a la formació integral de la persona. Als relats analitzats, es va trobar de forma repetida el manteniment de salut física, d'un estat físic i l'afectivitat cap a una classe que ensenya prioritàriament esport. El concepte de benefici mental es dona més des de la retòrica, des d'una posició sensual que s'introdueix lleument en la subjectivitat dels estudiants col·legials. El concepte de modalitats de subjectivitat en McLaren (1997) explica de quina forma la cultura postmoderna ha penetrat la subjectivitat, i també, de quina forma el capitalisme tendeix a fomentar modalitats de desig. L'autor utilitza el concepte de tecnologies morals per referir-se al conjunt de pràctiques, tècniques i dispositius per a la instal·lació de valors, disciplines i respostes dels éssers humans, en altres paraules, per a l'encarnament de modalitats de producció i de desig.

Es va comprendre llavors que la modalitat de subjectivitat que s'encarna a la classe d'Educació Física, es troba associada a una posició sensualista o idealista, quan els joves consideren que l'Educació Física és bona per a la salut, però no per a coses intel·lectuals. Repeteixen el clixé heretat del món grec i introduït discursivament a les aules escolars: *el cos ha d'estar bé perquè la ment estigui bé*. Els estudiants reconeixen en el treball del cos un benefici saludable, però és un cos que s'aprèn a utilitzar amb una finalitat saludable; el discurs dona prioritat a les dues meitats (cos-raó), però una és conseqüència de l'altra, i argumenten que en el maneig d'un cos orgànic, s'aconsegueixen estats òptims de salut.

Aquest imaginari d'Educació Física-Salut ha estat molt qüestionat des d'una mirada crítica de l'esport, en la qual,

[...] *objectivament, l'estat físic al qual condueix l'esport no és tan saludable, més aviat és un estat fisiològic crític; en qualsevol cas, un estat adaptat als definidors hegemònics de la productivitat, el control exhaustiu de l'individu, la dependència, la submissió, la renúncia al control personal d'un cos que és lliurat, com a tribut individual i col·lectiu a l'estat i al capital* (Pedraz, 2003, pàg. 9).

Esport i salut són part de l'imaginari dels joves escolaritzats, que ensenyats i copsats en forma discursiva a l'escola, són reconeguts més per associació amb la propaganda i el consum, que no pas per les seves subjectivitats. Els estudiants cauen, doncs, en un discurs dual de manteniment físic o treball físic. Per a ells, és el discurs encarnat d'una ment que aprèn i no s'enforteix en la mateixa proporció que el cos. La ment, o millor, la intel·lectualitat, és per a coses més importants.

### Expressions d'un imaginari escolar instituent

En l'imaginari dels estudiants, també es troba la possibilitat de desitjar una classe d'Educació Física distinta a les pràctiques i trajectòries encarnades des de l'esport.

Evidentment, el somni, la utopia realitzable i el fet de voler ésser, més que no pas l'ésser i l'haver d'ésser, fan que l'imaginari dels estudiants s'escapi de les fronteres esportivitzades de l'Educació Física. És així com emergeixen, com a fugides i separacions, expressions d'un imaginari radical instituent, que es manifesten en desitjos i somnis de pràctiques distintes de classe: desig de continguts que se surtin dels seus components repetitius en un mateix paisatge i una metodologia monòtona. A més a més, és un imaginari instituent que ofereix, a partir d'allò que és instituït, diferents possibilitats d'acció, malgrat el sentit tan desolador que tenen els joves respecte a la classe d'Educació Física.

Des d'aquesta perspectiva, els estudiants veuen en la classe una possibi-

litat de trobada, de sortir de la rutina, d'estar en altres ambients, de respirar altres aires i de relaxar-se de posicions estàtiques marcades pel tancament de classes teòriques que exigeixen, majoritàriament, l'escriptura. El que es deixa entreveure és que els joves escolaritzats reclamen que l'escola reconegui altres mediacions i altres jocs del llenguatge que deixin de considerar el llibre com a eix fonamental de l'escolarització.

En aquesta categoria, els estudiants perceben l'educació física com a possibilitat d'acció i intervenció, com una forma de reinterpretació davant de les coses viscudes, compreses i imaginades, en la seva concepció dual de ment-cos. Es reconeix en els joves, des d'aquest tipus d'imaginari, la seva capacitat de creació en l'emergència d'imaginari radicals que es constitueixen en noves pràctiques instituints de classe. Però, qui és el jove de l'imaginari radical instituent?

*El jove de l'imaginari radical instituent és aquell que desborda allò que és preexistent, unidireccional i previst, allò que es comprèn com a real i que mitjançant la seva construcció activa fa emergir nous encadenaments de significants, noves relacions entre significants i significats, noves formes d'apropiació dels espais simbòlics, d'objectes i escenaris pensats amb altres propòsits, amb altres finalitats"* (Hurtado, 2004, pàg. 9).

En l'estudi trobem tres possibilitats que els estudiants veuen en l'Educació Física, com una forma per a construir-se en l'aspecte humà, a partir d'una dialèctica entre allò instituït i allò instituent.

*L'Educació Física com a Projecció:* els estudiants, malgrat considerar l'Educació Física com una cosa banal o supèrflua, consideren que és una de les classes més importants de la institució, per tal com possibilita una forma de fer classe diferent de les que generalment es realitzen a l'escola. Els estudiants desitgen que enmig de les classes esportives, es doni espai per a conèixer noves pràctiques, altres temes, altres modalitats d'esport que els permetin de posar en

pràctica "extraescolarment" allò impartit en la institució. És permetre que l'Educació es projecti a altres espais de trobada relacional en la família, al carrer i al barri, entre altres. Projectar-se, implica mirar més enllà, ser 'jecte' (transcendència) en totes les relacions establertes en el món de la vida.

*L'Educació Física com a espai d'alliberament i trobada relacional:* en aquest apartat, els estudiants consideren la classe com un espai d'alliberament, que serveixi per a 'desestressar-se', per a sortir de la rutina i del cansament produït per altres assignatures considerades per ells com a "difícils o teòriques". Classes teòriques que la major part del temps exigeixen dels estudiants quietud, silenci, ordre, i que en demana observació i escriptura en els dictats exposats pels professors. Són classes que ofereixen respondre des de la passivitat més que no pas des de la participació activa dels estudiants. La Classe d'Educació Física, ben al contrari que l'anterior, brinda l'oportunitat d'estar en altres dinàmiques d'acció, de moviments distints a les possibilitats ofertes pel saló de classe.

Els joves escolaritzats veuen la classe esportiva com una oportunitat de compartir, de gaudir d'un altre tipus d'acions realitzades a l'aula, de descans teòric, d'alliberament de tensions. Fins i tot, la possibilitat de realitzar altres coses que no necessàriament es troben condicionades només a l'activitat física o a la pràctica d'una modalitat esportiva. Si bé alguns estudiants opten per fer esport, uns altres, senzillament utilitzen aquest temps i aquest espai per a compartir, per a xerrar, per a dir-se allò que no es pot comentar a l'aula. Per tant, la classe és objectivada com un espai de relaxació, d'alliberament i de trobada. Paradoxalment, tan bon punt el docent d'Educació Física entri en el repeticionisme instructiu de l'esport o senzillament deixi fer el que els estudiants anomenen "esport lliure" (que és una forma de no orientar la classe), la classe permet altres

configuracions de trobada que no es donen a l'aula escolar.

*El professor amic com a opció de trobada dintre i fora de classe:* finalment, els estudiants veuen la classe com a possibilitat de trobada relacional, en les diferents interaccions d'amistat que estableixen amb el professor de l'àrea. Per als estudiants, el professor d'Educació Física és la persona amb qui es pot parlar, és vist com un amic més que brinda confiança i es deixa tractar. Des d'aquesta possibilitat de relació pedagògica, els estudiants consideren que el professor és un dels més "guais" del col·legi. En ocasions s'integra amb ells, fa gresca, té bon caràcter i és sincer. Per als estudiants, aquest professor, malgrat oferir confiança i bon tracte, es fa respectar, tant ell com la seva classe; és a dir, fa servir un equilibri de relació recíproca entre respecte i confiança. Tanmateix, enmig d'aquest respecte, es va observar que la metodologia, els continguts i l'avaluació, perden el seu rigor acadèmic.

### A manera de síntesi

Segons McLaren (1997, pàg. 87) cal que proporcionem la base mediadora per a una corporeïtat, "això significa crear coneixements encarnats que ens ajudin a refigurar les directrius dels nostres desitjos i dibuixin el camí cap a les necessitats col·lectives fora i mes enllà de les sufocadores limitacions del capital i del patriarcat". Òbviament, aquests coneixements encarnats no es trobaran en les pràctiques d'una escola que promou l'hegemonia ideològica, i que instaura en el cos dels subjectes l'ordre social de la dominació i de l'exclusió. Caldrà, doncs, fer ús de la nostra imaginació radical, per tal d'instaurar una nova manera de comprendre el subjecte, però també per 'desconstruir' els discursos que hem encarnat i que esdevenen obstacles per a visibilitzar-lo com a subjecte creador. El treball que presentem és una aposta per aquest tipus de comprensions.

### Referències

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