

¡ANDA QUE NO SOY YO MALO EN LA GIMNASIA!: ESTUDIO DE UN CASO RELACIONADO CON LA IDEOLOGÍA DEL RENDIMIENTO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Vicente Javier Beltrán Carrillo y Joan Pere Molina Alventosa

(Universitat de València)

Resumen: En esta comunicación se analiza el caso de un alumno de cuarto curso de ESO que, a pesar de no tener ninguna dificultad motriz destacable, se siente incompetente en las clases de Educación Física. Lo que en principio parece un problema individual de este alumno, tras el análisis efectuado, se ha identificado una dimensión social más amplia relacionada con una serie de creencias que tienen los compañeros de este alumno y él mismo, sobre la práctica físico-deportiva que se corresponden con la ideología del rendimiento y que provocan una distorsión de la participación del alumnado en las actividades de Educación Física hacia niveles desmedidos de exigencia motriz

Palabras clave: educación física escolar, ideología del rendimiento, currículum oculto

1. INTRODUCCIÓN

En las clases de Educación Física, como también ocurre en el resto de asignaturas escolares, siempre encontramos alumnas y alumnos que, por unas razones u otras, se sienten excluidos o marginados y que viven una serie de experiencias negativas que les conducen al desinterés, evitación e, incluso, rechazo hacia la asignatura. En esta comunicación presentamos el análisis del caso de un alumno que tiene estas sensaciones y sentimientos. Para extraer el significado que tienen los resultados del caso de este alumno y descifrar cómo y por qué le ocurre esto hemos recurrido a la ideología del rendimiento.

2. LA IDEOLOGÍA DEL RENDIMIENTO EN EDUCACIÓN FÍSICA

A partir de Apple (1986) y Kirk (1990), podemos definir ideología como un sistema de ideas, creencias, valores, compromisos y prácticas sobre una realidad social. Una ideología es una visión o perspectiva de una realidad que construye y modela su significado, constituyendo una forma de identidad social colectiva. Para Thernborn (1987) las ideologías someten y cualifican a las personas diciéndoles y haciéndoles reconocer: a) lo que existe y lo que no, b) lo que es bueno y lo que es malo y; c) lo que es posible e imposible.

En un sentido las ideologías resultan necesarias y positivas, en tanto que son sistemas culturales que representan un conjunto de significados compartidos sin los cuales se harían incomprensibles determinadas situaciones sociales (Geertz, 1990), pero, en otro sentido, resultan limitantes y negativas, en cuanto que se generan desde una conciencia falsa o reduccionista que distorsiona la realidad social y está al servicio de grupos sociales dominantes (Yates, 1977; Apple, 1986; Tinning, 1990).

Las ideologías se presentan en diversos niveles de conciencia: unas tienen un carácter más explícito como, por ejemplo, las ideologías profesionales, las religiones o los programas políticos, mientras que otras se presentan en un nivel más implícito a través de supuestos inconscientes y creencias irreflexivas (Kirk, 1990). El nivel más oculto e inconsciente de una ideología llega cuando se convierte en hegemónica, es decir, cuando sus ideas, creencias, valores, compromisos y prácticas se aceptan totalmente y se consideran como naturales, normales o de sentido común (Gramsci, 1979 y 1981; Williams, 1976; Torres, 1991)

También encontramos ideologías que surgen como reacción a otras ideologías y, otras veces, encontramos variantes o adaptaciones de una misma ideología (Devís y Molina, 1998; Devís, 2001). El contenido de las ideologías tiene un carácter dinámico y relacional. El primero en cuanto que pueden variar y adaptarse según las circunstancias, las necesidades o los intereses de un momento determinado. El carácter relacional se observa en cuanto que una ideología no es un compartimento estanco con un contenido propio, sino que éste interactúa con otras ideologías llegando, en ocasiones, a ser también parte constitutiva de estas otras.

En Educación Física existen diversos trabajos desde los que se han identificado y comentado ideologías relacionadas con el cuerpo y la actividad físico-deportiva (ver Sparkes, 1988; Kirk, 1990; Tinning, 1990 y 1992; Barbero, 1994 y 1996; Pascual, 1995; Devís y Molina, 1998; Devís, 2001; Valenciano, 2002). En este trabajo, hemos recurrido a la ideología del rendimiento para descifrar cómo y por qué un alumno, a pesar de no tener ningún tipo de dificultad motriz destacable, se siente incompetente en la clase de Educación Física.

La ideología del rendimiento en Educación Física ha sido tratada bajo diversos nombres. Sparkes (1988) la ha denominado perspectiva deportiva. Tinning (1990) la ha llamado ideología de la victoria. Barbero (1996) utiliza la expresión de elitismo motriz. Nosotros utilizaremos el término ideología del rendimiento tal y como se recoge en los trabajos de Devís y Molina (1998) y de Devís (2001). Con esta ideología hacemos referencia al conjunto de ideas, creencias, valores, compromisos y prácticas que atribuyen el éxito, la eficacia o la competencia motriz como la principal característica de las actividades físico-deportivas. Esta ideología resulta limitante y negativa cuando se apoya en el desarrollo de habilidades físicas desde la óptica del deportista de élite y del alumnado más capacitado y provoca una distorsión de la práctica físico-deportiva hacia niveles desmesurados de exigencia o autoexigencia motriz, como sucede en el caso que presentamos en este estudio.

3. CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DEL ESTUDIO REALIZADO

Nuestro estudio se plantea en términos de dar una respuesta a cómo y a por qué un alumno de Educación Física se siente inferior, marginado, incompetente a nivel motriz. En conexión con este propósito, este trabajo se enmarca, metodológicamente, en un enfoque cualitativo que utiliza como estrategia de investigación el estudio de caso único que permite, tal y como señala Yin (1984), investigar empíricamente un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real, tomándolo como una sola unidad de análisis y tratando de mantener el carácter holístico del caso. El "caso Pedro" se conforma a partir de datos procedentes de observaciones y entrevistas realizadas durante las clases de Educación Física del grupo al que pertenecía este alumno, desde enero a mayo del 2003. Este caso emergió dentro del proceso de observación de una investigación más amplia relacionada con el uso de materiales curriculares impresos en Educación Física.

Las observaciones del "caso Pedro" no estaban estructuradas o sistematizadas. La única pauta consistió en advertir hechos relacionados con este alumno. Los hechos de estas observaciones se registraron de forma descriptiva en un diario de observación que se cumplimentaba durante las clases e inmediatamente al término de las mismas. El observador mantuvo un rol no participante, es decir, estaba inmerso en el contexto de las clases de Educación Física pero no como miembro o participante de su desarrollo. Sin embargo, la actitud de este alumno implicó al observador en algunas clases, debido a que se sentaba a su lado a conversar durante el desarrollo de las mismas cuando este alumno no participaba en algún momento de una actividad¹. Esto dió lugar a entrevistas informales no directivas cuyos aspectos más relevantes eran anotados por el observador-entrevistador al finalizar las sesiones en el mismo diario de observación.

¹ Debido a que el patio del centro era muy pequeño, el profesor organizaba muchas actividades en las que mientras unos participaban otros descansaban.

4) EL CASO PEDRO

Pedro es el pseudónimo de un alumno que cursaba 4º de ESO en un pequeño centro de una población del interior de la Comunidad Valenciana. Era un chico de 16 años con un ligero retraso intelectual (border line) por lo que estaba considerado como un alumno con necesidades educativas especiales y seguía una Adaptación Curricular Individualizada significativa pero que no tenía que ver con su nivel motriz. Aunque era un poco descoordinado, se involucraba en las actividades de Educación Física con considerable empeño.

4.1. Pedro se siente incompetente

En las clases de Educación Física, paralelamente a su empeño, Pedro manifestaba, sesión tras sesión, un sentimiento de incompetencia. Valga para ilustrar este sentimiento el comentario que, en bastantes ocasiones, repetía al observador y que ha sido utilizado para conformar el título de este trabajo:

Justo al acabar el partido de fútbol, Pedro se ha acercado a mí y ha dicho: “¡anda que no soy yo malo en la gimnasia!” (Diario del observador, 10-4-03).

Realmente llamaba la atención observar cómo Pedro se esforzaba al máximo en las actividades y se enfadaba y autorrecriminaba cuando cometía algún fallo. Este sentimiento de incompetencia le llevaba, en ocasiones, a dejar de participar en las actividades:

Durante uno de los partidos de fútbol, a Pedro le han metido un gol y a continuación le ha dicho a un compañero: “Ponte tu Manuel, que yo no se nada de esto” (Diario del observador, 20-5-03).

La percepción negativa que Pedro tenía de su nivel de habilidad motriz provocaba un fuerte conflicto en él, pues se le veía con ganas de participar e involucrase en las actividades de la clase pero, sin embargo, la Educación Física era un contexto de malas experiencias que le conducía hacia un rechazo de la asignatura:

Hoy se me ha acercado Pedro y me ha dicho: “estoy aborreciendo la gimnasia”. Yo me he quedado sorprendido y le he preguntado por qué. Entonces me ha respondido: “pues por qué va a ser, porque me sale todo mal” (Diario del observador, 4-3-03).

Una de las veces que ha fallado realizando una actividad ha exclamado: “¡la mierda de la gimnasia! Entonces el profesor le ha dicho que no se enfadara de ese modo y que continuara con la actividad (Diario del observador, 25-3-03).

4.2. Pedro y sus compañeros y compañeras

El grupo de Pedro era bastante reducido. Sólo quince estudiantes, ocho chicos y siete chicas. Aunque Pedro no era el estudiante con menor habilidad del grupo, sí que era el chico con menor nivel. La relación de Pedro con sus compañeros y compañeras dependía del nivel de capacidad física y habilidad motriz que tenían. Un nivel que se relacionaba con el género. Los chicos mostraban una mayor capacidad y habilidad física que las chicas.

Entre Pedro y los chicos no solía existir mucho trato, sin embargo surgía un gran conflicto en los juegos o partidos en los que se enfrentaban dos equipos. Ninguno de estos alumnos quería que Pedro formara parte de su equipo, no le pasaban y cuando fallaba alguna acción que perjudicaba a sus compañeros, era objeto de recriminación e, incluso, burla por parte de los mismos, situación que afectaba a Pedro tremendamente.

Durante el partido de voleibol Pedro se ha enfadado y le ha dicho al profesor gritando: “¡yo no juego más! ¡estoy hart, siempre están igual!”. He podido comprobar que Pedro no ha explotado cuando ha fallado, sino cuando un compañero le ha dicho algo en voz baja tras haber cometido el error. (Diario del observador, 25-3-03).

Sin embargo, si recibía gestos de ánimo y apoyo nada más errar o no se le daba importancia a su acción y nadie le decía nada, Pedro podía tomar incluso con humor su propio fallo y continuar con la práctica sin mayor problema:

Pedro está siempre muy preocupado por el resultado de sus acciones y se enfada y desanima cuando falla, pero si nadie le dice nada, al rato se le pasa. Hoy me ha mirado varias veces al fallar y yo le sonreía y hacía gestos de ánimo, entonces él sonreía también y continuaba jugando (Diario del observador, 27-3-03).

Con las chicas no surgió ningún conflicto con Pedro. Es más este alumno, mantenía muy buena relación con algunas de ellas, concretamente con las menos habilidosas y con menor nivel de condición física:

Pedro se lleva muy bien con María y Sara. Ellas nunca tratan de reírse de él y lo tratan con respeto. En la clase de hoy han estado hablando y riendo en varias ocasiones (Diario del observador, 20-5-03).

4.3. Pedro y el profesor de Educación Física

El profesor de Educación Física conocía muy bien a Pedro y sus necesidades:

Al finalizar la sesión el profesor me ha comentado que había dado a la profesora de apoyo de Pedro unos documentos sobre voleibol para que le ayudara a realizar el trabajo del tercer trimestre. Me ha comentado que Pedro es un alumno ACI y que a estos alumnos hay que asesorarlos y marcarles unos objetivos adaptados a sus posibilidades (Diario del observador, 22-5-03).

Mantenía muy buena relación con Pedro. Conocía muy bien su situación y el sentimiento que este alumno vivía en sus clases. Su apoyo a este alumno era constante:

De vuelta al centro tras la sesión en las pistas municipales, el profesor ha dicho a Pedro: "No tienes que estar diciendo siempre esto no me sale, esto no lo hago bien... para aprender hay que practicar... con el 'no' nacemos todos, ninguno sabíamos nada al nacer". Pedro ha estado muy atento a las palabras de su profesor y al finalizar ha sonreído mientras parecía pensativo (Diario del observador, 29-4-03).

Tras la sesión de baloncesto, el profesor le ha dicho a Pedro que ha jugado bien. El alumno ha sonreído pareciendo estar muy satisfecho (Diario del observador, 13-5-03).

Sin embargo, pese a que la relación entre ambos era buena y la intervención docente en las clases de Educación Física no parecía fomentar ningún tipo de marginación hacia el alumnado menos habilidoso, sí que aparecían fuertes conflictos cuando algún compañero le reprochaba a Pedro sus fallos y éste no se sentía amparado por el profesor.

Pedro se ha enfadado y ha abandonado la actividad, entonces el profesor también se ha disgustado y le ha dicho: "¡continúa jugando! ¡Siempre estás igual! ¡Todo el mundo falla y no te tiene que afectar tanto lo que te digan tus compañeros, que te dicen cosas porque saben que te pones así!" Entonces Pedro ha vuelto a la actividad muy enojado (Diario del observador, 25-3-03).

Hoy un compañero de equipo de Pedro le ha reprochado un error. Pedro se ha enfadado mucho y se ha abierto un diálogo alumno-profesor:

Pedro: "¡no juego más!", Mientras iba saliendo del espacio de juego muy enfadado.

Profesor: ¡Pedro, sigue jugando!

Pedro: ¡No quiero!

Profesor: ¡Si no sigues jugando te pondré un cero en esta práctica!

Pedro: ¡Me da igual!

Entonces, como era muy grande su enfado, se ha sentado junto a mí y ha comenzado a desahogarse. Me ha comentado que toda la vida lo han estado insultando (orejón, bigotudo, tonto, loco, etc.); que no tiene amigos; que en este colegio no ponen las cosas en su sitio y no castigan a los que se meten con él; Pedro dice que está deseando que acabe el curso para irse; que está harto de este colegio. También me ha dicho que no está enfadado con el profesor pero que le da igual que le ponga un cero y que no se le da bien jugar a nada y eso no es culpa suya" (Diario del observador, 8-5-03).

5) INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Parece evidente que el problema de Pedro consiste en que se sentía incompetente y marginado en las clases de Educación Física debido a su percepción de su nivel de habilidad. Como recogen los resultados, esta situación se construye a partir de la actitud que mantienen los chicos más habilidosos de la clase con Pedro, quien aprende a sentirse incompetente a través de sus compañeros. En este sentido, estamos hablando de un aspecto relacionado con el currículum oculto, es decir, con un aprendizaje implícito y encubierto que se desarrolla en las clases y de las que el profesor de Educación Física no parece ser consciente, pues aunque el profesor de Pedro es consciente de la situación de este alumno y su intervención docente, en muchas ocasiones se dirigía a hacer ver a este alumno que el éxito motriz no es lo más importante o que su nivel motriz no es tan malo como Pedro percibe, no parece ser consciente de la totalidad de la problemática tal y como aquí será interpretada. Esto no debe entenderse como un aspecto negativo de la intervención docente del profesor de Pedro. A los autores de esta comunicación nos ha requerido de un tiempo de observación, organización de los datos, información sobre el tema, reflexión e interpretación de los resultados... que el profesorado de Educación Física difícilmente puede disponer para analizar, desde su práctica docente habitual, el caso de un alumno aislado.

Aunque la problemática se manifiesta en Pedro bajo la forma del aprendizaje implícito de sentirse incompetente motriz en las clases de Educación Física, en nuestra opinión, este aspecto tiene una dimensión social más amplia que nos puede ayudar a descifrar por qué los compañeros más habilidosos se comportan con Pedro del modo descrito en los resultados. Esta dimensión a la que nos estamos refiriendo tiene que ver con lo que hemos descrito como ideología del rendimiento.

A la vista de los resultados obtenidos, consideramos que los compañeros de Pedro, y este mismo alumno, dan por supuesto que lo importante de las actividades físico-deportivas es el éxito, la eficacia y la competencia motriz, adoptándose como natural el punto de vista de los alumnos más habilidosos quienes exigen más a Pedro y éste, a su vez, se autoexige más de lo que es capaz de realizar a nivel motriz. Podemos pues hablar de una ideología que ha alcanzado el nivel de hegemónica en el grupo de Pedro.

Ante este nivel hegemónico y excluyente de la ideología del rendimiento, es vital que nos planteemos cuál es el papel que puede adoptar el profesor de Educación Física en sus clases. Una posibilidad puede consistir en reproducir esta ideología, es decir, asumirla de manera consciente o inconsciente, e independientemente de si se está de acuerdo o no con la misma. Otra posibilidad puede ser, no sólo no asumirla sino enfrentarse a ella, generar una situación de conflicto educativo, es decir, plantear una práctica docente contrahegemónica, donde se intenten reconstruir estas preconcepciones que los estudiantes han generado en su vida social paralela al currículum escolar.

En el caso de Pedro, su profesor no parece promover la ideología del rendimiento en sus clases. Nunca fomentaba la victoria, ni evaluaba en función del rendimiento, ni daba importancia al resultado en los partidos, e incluso advertía a Pedro que no pasa nada cuando se falla y que esto no le puede afectar tanto... pero tampoco decía nada a los compañeros que se metían con Pedro, ni adaptaba las normas de los juegos y deportes de modo que exigieran menor habilidad motriz.

A nuestro entender, el fuerte calado de esta ideología entre el alumnado muestra la necesidad de un enfoque didáctico menos individualizado en la figura de un alumno concreto y más enfocado al conjunto del alumnado. El problema se evidenciaba en Pedro, pero el problema no era Pedro. El problema era una ideología que había entrado sutilmente en las clases de Educación Física distorsionándolas y de la que el profesorado ha de ser consciente y posicionarse al respecto.

6) A MODO DE CONCLUSIÓN

Nos gustaría concluir diciendo que el caso Pedro pone de manifiesto cómo una problemática curricular referida a un alumno concreto puede tener su sentido desde una dimensión social, y cómo ésta puede sugerir un tratamiento docente distinto que abarque a todo el grupo y no única y asialadamente a un alumno concreto.

Aunque en esta comunicación se ha presentado un caso muy concreto, cuya aplicabilidad puede parecer que no va más allá de su propio contexto, muchos de los aspectos aquí comentados pueden tener transferencia a situaciones y contextos similares. En cualquier caso, los autores de este trabajo quedaríamos satisfechos con que alguna de las ideas aquí expuestas sirviesen para la reflexión del profesorado de Educación Física.

7) REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M.W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid Akal..
- Barbero, J.I. (1994). *Bases epistemológicas de la educación física escolar: saberes e ideologías imperantes*. Ponencia del II Simposium Internacional de Educación Física Escolar y Deporte de Alto Rendimiento, Las Palmas de Gran Canaria.
- Barbero, J. I. (1996). *Cultura profesional y curriculum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades de cambio*. *Revista de educación*, 311, pp. 13-49.
- Devís, J. y Molina, J.P. (1998). *Educación Física escolar: funciones, racionalidad práctica e ideología*. En M. Villamón (dir.), *La Educación Física en el currículo de Primaria*, pp.13-32. Valencia. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- Devís, J. (2001). *El currículo oculto y las nuevas orientaciones en el estudio del currículo de la educación física*. En B. Vázquez (coord.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte*, pp. 277-299. Madrid. Síntesis.
- Geertz, C. (1990). *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa (cuarta reimpression).
- Gramsci, A. (1981). *Cartas desde la cárcel (2 vols.)*. México. Ediciones Era.
- Gramsci, A. (1976). *La alternativa pedagógica*. Barcelona. Nova Terra.
- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum*. Valencia. Servei de Publicacions Universitat de València.
- Pascual, C. (1995): *Ideologías, actividad física y salud*. *Revista de Educación Física*, 60, 33-35.
- Sparkes, A.C. (1988). *The micropolitics of innovation in the physical education curriculum*. En J. Evans (ed.), *Teachers, teaching and control in physical education*, pp. 157-177. Lewes, The Falmer Press.
- Thornborn, G. (1987). *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Madrid. Siglo XXI.
- Tinning, R. (1990). *Ideology and physical education. Opening Pandora's box*. Geelong, Victoria. Deakin University Press.
- Tinning, R. (1992). *Educación física: la escuela y sus profesores*. Valencia. Servei de Publicacions Universitat de València.
- Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid. Morata.
- Valenciano, J. (2002). *Ideología y Educación Física: análisis de aspectos ideológicos en las prácticas escolares de un centro de Secundaria*. En VVAA, *Educación Física, Ocio y Recreación. Actas del III Congreso Internacional de Educación Física (del 24 al 27 de junio de 2002)*, pp.777-790, Jérez de la Frontera, FETE-UGT.
- Williams, R. (1976). *Base and superstructure in Marxist Cultural Theory*. En R. Dale et al. (eds), *Scholling and Capitalism*, pp. 202-210. Londres. Routledge and Keagan Paul.
- Yates, J. (1977). *Ideology in physical education*. *Bulletin of Physical Education*, 13 (1), pp. 9-17.
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Londres. Sage Publications.