



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**LAS PRÁCTICAS ESCOLARES DE LOS
EDUCADORES FÍSICOS**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

MTRA. HILDA BERENICE AGUAYO ROUSELL

COMITÉ TUTORAL:

DRA. ROSA MA. TORRES HERNÁNDEZ

DR. JUAN MANUEL PIÑA OSORIO

DRA. EDITH CHEHAYBARD Y KURI



OCTUBRE, 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

La elaboración de esta investigación tiene que ver con múltiples personas a quienes deseo expresar mi reconocimiento. En primer lugar al Comité Tutorial, a la Dra. Rosa Ma. Torres Hernández, directora del trabajo de quien aprendí metodología a través de los seminarios que compartimos en mi trayecto como estudiante. A la Dra. Martha Corenstein, a quien reconozco su dominio en el campo de la etnografía y admiro su bondad y calidad humana, sus comentarios siempre alentadores estimulan la tarea de aquellos que aspiramos a realizar investigación. A la Dra. Edith Chehaybard, que con su dulzura y amabilidad siempre mostró disposición para orientar el avance del trabajo. A la Dra. Laura Mercado, que me apoyó en la última etapa de la investigación, su lectura cuidadosa del documento permitió visualizar cosas que habían pasado inadvertidas. Especialmente agradezco al Dr. Juan Manuel Piña su gentileza y gran disposición para leer pacientemente los borradores y discutir puntos nodales durante los seminarios de investigación, los cuales me permitieron entender la trascendencia de la interpretación del trabajo empírico y su relación con la teoría. A la Dra. Concepción Barrón, responsable de la Coordinación del Posgrado en Pedagogía de la UNAM, quien siempre apoyó mi trayecto como estudiante del doctorado. Agradezco a toda mi familia, principalmente a Víctor Osvaldo y Rodrigo Omar por su paciencia y comprensión durante las jornadas de trabajo. Quiero reconocer a la Escuela Superior de Educación Física las facilidades otorgadas en los diferentes momentos de mi formación profesional, espero corresponder con mi trabajo al apoyo brindado. Agradezco a los participantes en la

investigación, los alumnos, docentes, supervisores, directivos y funcionarios que colaboraron amablemente en las diferentes etapas del trabajo. Y finalmente a todos mis amigos y amigas, porque estoy convencida que nos formamos y crecemos cada día dentro del grupo al cual pertenecemos.

ÍNDICE

PÁGINA

AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

ENFOQUE TEÓRICO Y MARCO REFERENCIAL

1. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL	12
• Antecedentes	12
• El sentido histórico de las prácticas corporales	17
• El sentido filosófico del cuerpo en las Culturas Clásicas	19
• Las prácticas corporales durante la Edad Media	25
• La educación corporal en el Renacimiento	28
• El cuerpo en la Modernidad	32
• La Educación Física contemporánea	34
2. LA MOTRICIDAD HUMANA, EJE FUNDAMENTAL EN LA EDUCACIÓN FÍSICA	40
• Fundamentos científicos del desarrollo motor	43
• Principales teorías del desarrollo motor	49
• El aprendizaje motor	54
• Etapas del aprendizaje motor	57
3. LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO DISCIPLINA ANTROPOCÉNTRICA	60
• Fundamentos antropológicos, filosóficos y pedagógicos	60
4. LA CURRÍCULA ESCOLAR Y LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	66
• Propósitos generales de la Educación Física	69
• Contenidos de aprendizaje	70
• Contenidos generales de la Educación Física escolar	75
• La clase de Educación Física	76

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

1. PERSPECTIVA TEÓRICA	80
2. SOBRE EL MÉTODO	84
3. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	88
4. INSTRUMENTOS PARA EL ACOPIO DE INFORMACIÓN	93
• Diario de campo	93
• Observaciones	94
• Videograbación	98
• Entrevistas	103
5. PROCEDIMIENTO	115
• Análisis de la información	116
• Codificación de datos	123
• Triangulación	131
• Esquema del proceso metodológico de la investigación	137

CAPÍTULO III

RESULTADOS

1. LA SESIÓN DE CLASE	138
• La estructura	142
• Planear-improvisar: dos constantes en el patio	147
2. ¿QUÉ SE APRENDE EN EL PATIO?	160
• Los aprendizajes motrices	160
• La organización de las actividades: “quemar el tiempo”	168
• Aprender a ser: los valores en la clase	174
3. EL JUEGO Y EL TIEMPO LIBRE	191
• Entre la enseñanza y el entretenimiento	191
• Sobre el orden y la disciplina: la exclusión como castigo	201
4. EL CUERPO EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA	216
• Imagen social del cuerpo	216
• El cuerpo enseñado: las prácticas corporales en la clase	219
• El cuerpo del educador físico	229

5. CONDICIONES DE TRABAJO DEL EDUCADOR FÍSICO	233
• Del cansancio a la simulación	233
CONCLUSIONES	242
FUENTES DE INFORMACIÓN	245
ÍNDICE DE TABLAS	253
ÍNDICE DE ESQUEMAS	254
ANEXOS	255

INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene su origen en mi formación inicial como profesora de Educación Física y posteriormente como docente en la asignatura de metodología de la investigación en la Escuela Superior de Educación Física por más de veinte años. Durante todo este tiempo me ha preocupado cómo se imparte la clase de Educación Física en las escuelas de educación básica, las características de las prácticas escolares, los procesos de formación de los docentes y el poco reconocimiento profesional de un campo educativo que es fundamental y prioritario para la salud y calidad de vida de las personas.

Mientras el discurso oficial señala reiteradamente la necesidad de la actividad física en los escolares y el incremento en la cobertura del servicio, así como mayor inversión en la formación de los docentes, basta con observar lo que pasa en las escuelas para comprender que la realidad muestra una cara totalmente diferente. No todas las escuelas pertenecientes al nivel de educación básica -preescolar, primaria y secundaria- tienen asignado profesor de Educación Física. Aquellas que sí cuentan con el servicio, en muchos casos únicamente alcanzan una clase a la semana y en algunos casos dos, lo que equivale a noventa minutos aproximadamente. Si ello se contrasta con el número de horas que el escolar pasa sentado ante el televisor o en situaciones de inmovilidad y sedentarismo, se entenderá el origen y la dimensión del problema.

En las escuelas secundarias la clase está incorporada curricularmente como asignatura obligatoria, por lo cual se imparten dos sesiones de

cincuenta minutos a la semana para los adolescentes, quienes por las características de sus cambios corporales requieren mayor tiempo de actividad física.

La Educación Física como campo disciplinario y como espacio para la adquisición de conocimientos, ocupa un lugar complementario en la currícula escolar y en las prioridades de las autoridades educativas. Es notoria la falta de reconocimiento social y profesional hacia este campo de conocimiento. Muchos factores han contribuido para tal situación: la prominencia de la cultura académica sobre la cultura física; la carencia de hábitos de actividad física en la población; el desconocimiento de la importancia de la actividad física en la calidad de vida de las personas y en la prevención del sedentarismo y finalmente, el papel fundamental del ejercicio físico para contrarrestar el sobrepeso, la obesidad y enfermedades crónico-degenerativas como diabetes, hipertensión arterial, cáncer y algunos padecimientos del corazón.

La adquisición de hábitos para la práctica de las actividades físicas se inicia en la vida familiar y escolar. En la escuela es el docente de Educación Física el responsable de proporcionar a los alumnos educación corporal a través de la práctica de actividades motrices. El conocimiento y aceptación de su cuerpo; el desarrollo de habilidades motoras; el incremento de su capacidad orgánica y funcional son algunos de los objetivos prioritarios de la disciplina. Es el educador físico el factor principal para que el alumno desarrolle experiencias agradables con respecto a la actividad física; o contrariamente, adopte actitudes de indiferencia y rechazo hacia el ejercicio. Las vivencias corporales adquiridas en la niñez, el alumno las aprehende y le determinan sus

experiencias motrices para toda la vida. Cuando en la escuela el docente desarrolla su trabajo con profesionalismo, el niño satisface sus necesidades de movimiento experimentando placer e inclinación hacia la práctica de las actividades físicas, actitudes que se prolongarán durante toda su vida. Piéron (1999) en sus trabajos de investigación sobre las implicaciones de los profesores de Educación Física en el compromiso motor, demostró que uno de los objetivos mas importantes de la asignatura es desarrollar en los alumnos el deseo de continuar realizando actividades físicas de manera sistemática, aún cuando haya concluido el ciclo escolar y con ello la obligatoriedad de las mismas. Esta actitud “sólo se desarrolla si el alumno la ha practicado con éxito y si esta práctica se ha efectuado de forma agradable, en un clima de apoyo y ánimo por parte del profesor”. (Piéron, 1999: 89)

Poco a poco he ido reconociendo esta situación de escasa valoración social más como producto de lo que hace el profesor durante las clases en el patio y de su desempeño profesional, que como mala voluntad de las autoridades y de la sociedad en general, tratando de entender la condición de las prácticas de los docentes como el punto crucial de la problemática.

El propósito de esta investigación fue acercarme al conocimiento de lo que ocurre en la escuela, específicamente a las prácticas escolares de los educadores físicos, por considerar que éstas inciden de manera determinante en la problemática del campo profesional. Durante el desarrollo del trabajo empírico y en el contacto con alumnos y profesores, me di cuenta que profundizar en los problemas que día con día se viven en las escuelas, permite comprender situaciones que no es viable entender desde una posición ajena al contexto. Las prácticas de

los educadores físicos están atravesadas por múltiples factores, como la política educativa nacional y regional, las condiciones de trabajo profesional, el perfil de los docentes, los contenidos de los planes y programas de estudio, las expectativas personales, que al conjugarse permean y dan forma al trabajo del profesor en el patio escolar.

El trabajo se ubica en la tradición interpretativa de las ciencias sociales, “interesadas en comprender la realidad social a partir de la vida cotidiana de la gente común” (Tarrés, 2004: 23) y recupera el enfoque cualitativo de la investigación, que pretende construir interpretaciones para la comprensión de sentidos, sustentadas en evidencias empíricas analizadas desde la teoría. El enfoque cualitativo me permitió situar las acciones que se realizan en el patio como cualidades de los fenómenos empíricos, que nos revelan la complejidad del mundo social que los investigadores tratamos de comprender; para a su vez, intentar contárselo a otros. (Eisner, 1998). Entender cómo funcionan las prácticas de los educadores físicos en el patio y en las escuelas, para estar en posibilidades de comunicárselo a los demás. Como argumenta Eisner (1989) al respecto:

(...) es importante intentar entender cómo funcionan los profesores y las aulas antes de repartir recomendaciones para el cambio... gran parte de lo que se ha sugerido a los profesores y administradores de escuela se ha propuesto de forma independiente del contexto y, a menudo, por personas que desconocían las prácticas que intentaban mejorar. (Eisner, 1998: 28)

Durante el desarrollo de la investigación me preocupó siempre el reto de construir un trabajo cualitativo válido y confiable, para que los resultados

fueran dignos de confianza. Me empeñaba constantemente en el manejo riguroso de los datos y en su interpretación cuidadosa, a fin de no impregnar los resultados con mis prejuicios y creencias. Después de varios meses de trabajo intentando construir un texto interpretativo, el contenido quedó estructurado de la siguiente manera:

El capítulo I denominado ***Enfoque Teórico y Marco Referencial*** se inicia con el análisis del sentido de las prácticas corporales y la Educación Física en distintos momentos históricos, revisando investigaciones realizadas por diferentes especialistas del campo. Se profundiza en los fundamentos de la motricidad en el ser humano, así como en las principales teorías que explican el desarrollo y aprendizaje motor, sustentos imprescindibles en el quehacer profesional del educador físico. Brevemente se expone la situación actual en las escuelas de nivel básico y los propósitos y contenidos de la Educación Física, señalando la importancia de las prácticas escolares del docente para alcanzar los objetivos curriculares. El desarrollo de este primer capítulo permite identificar los fundamentos científicos y pedagógicos que sustentan las clases en el patio, para entonces, tratar de comprender el sentido de las prácticas de los docentes. Conocer el desarrollo de las actividades físicas y el papel del cuerpo en el currículum escolar en diferentes momentos históricos, permite entender la evolución de la disciplina y comprender el sentido de dichas prácticas, en donde las tradiciones, costumbres y usos corporales han tenido un papel principal.

El capítulo II nombrado ***Metodología*** describe detalladamente el proceso metodológico seguido en la construcción del trabajo. Se desarrolla la

perspectiva teórica desde la cual se aborda el problema; el método utilizado, el contexto de indagación, las técnicas instrumentadas para el acopio de información y el procedimiento para el análisis de los datos. Con el propósito de precisar el procedimiento, se incorpora al final de este capítulo un esquema que sintetiza el desarrollo metodológico seguido en la investigación.

El capítulo III denominado **Resultados** profundiza en la indagación empírica y su interpretación, analizando las diferentes categorías construidas durante la investigación: la organización y estructura de la clase, los aprendizajes que se alcanzan en el patio, la distribución del tiempo y de las actividades, la enseñanza de los valores. Asimismo, se analiza la función del juego y el tiempo libre, las diversas maneras como el profesor impone el orden y la disciplina, las prácticas corporales durante las clases y las condiciones de trabajo del profesor. Para el desarrollo de este capítulo, se consideró como fuente principal el trabajo empírico desarrollado en las escuelas: las observaciones al contexto escolar y a las clases de los profesores, que fueron sistematizadas en el diario de campo y la información obtenida a través de las entrevistas a los docentes y a los informantes clave. La información reunida fue analizada utilizando diferentes recursos metodológicos como la triangulación y contrastación de los datos. Asimismo, fue interpretada con el apoyo de las fuentes teóricas consultadas.

El trabajo finaliza con las conclusiones y algunas reflexiones en torno a cuestiones que quedaron pendientes en la investigación y que permiten abrir nuevas interrogantes para continuar profundizando en la problemática.

CAPÍTULO I

ENFOQUE TEÓRICO Y MARCO REFERENCIAL

1. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL

Antecedentes

Enmarcada en el proyecto educativo de toda nación, la Educación Física es hoy un área reconocida como fundamental para el desarrollo integral del hombre. El significado del cuerpo humano y su trascendencia como medio educativo en los procesos de construcción personal va imponiéndose cada día, como un área viable de ser investigada con rigurosidad.

Existe una evidente necesidad de fundamentar teóricamente el campo de la Educación Física a partir de la relación del hombre con su cuerpo. En tanto el movimiento corporal es una condición fundamental e inherente de su existencia (Cagigal, 1979), ha de ser reconocido como objeto de estudio a partir de la categoría “hombre en movimiento”, considerando sus bases antropológicas, filosóficas y pedagógicas en el conocimiento de la verdadera naturaleza del hombre, lo que permitirá entender el sentido pedagógico de la Educación Física en el ser humano.

Ommo Grupe (1974) destacado filósofo y educador físico alemán, fue el primero de los teóricos del campo en debatir sobre la problemática de una teoría pedagógica de la disciplina:

La primera cuestión que tiene que afrontar una teoría de la Educación Física es antropológica.... Toda concepción de la formación y de la educación responde a una determinada imagen del hombre que le marca su camino y dirección... Toda definición de la Educación Física, aún cuando sea de forma implícita y no expresa, presupone una determinada concepción del ser y de la naturaleza del hombre, especialmente de su relación con el cuerpo. (Grupe, 1974: 35)

Renombrados filósofos y pedagogos clásicos confieren a la Educación Física un lugar prominente en la educación integral.

Locke (1693,1982) señala la importancia de la salud física y la natación en la educación de los niños; parte de su obra educativa *Pensamientos acerca de la Educación* está dedicada a plantear la educación corporal como base de toda educación. Según Locke, la Educación Física tiene como objetivos la salud, el dominio del cuerpo y la recreación espiritual. Para él, la educación corporal no tiene una finalidad higiénica o estética exclusivamente, sus objetivos alcanzan la formación del carácter y de la moral.

Rousseau (1762, 1969) ha sido señalado como el precursor de la Educación Física moderna, por ser el primero en considerarla fundamental en la educación integral del individuo. Su enfoque naturalista propone “volver a la naturaleza” y reconoce la trascendencia del cuerpo por ser parte de la naturaleza misma. Para Rousseau, el ejercicio físico posee en sí mismo un valor moral y el cuerpo, con sus órganos y sentidos, contribuye en la formación de la inteligencia en el niño.

Kant en su texto *Pedagogía* (1788, 1983) reconoce la importancia del juego y la actividad física para la formación del espíritu en el hombre.

Denomina cultura física a la educación tanto del alma como del cuerpo y distingue la cultura física de la práctica, que es pragmática o moral y tiene como fin la moralización y el cultivo del hombre.

Pestalozzi (1801, 1974) apunta la importancia de una formación elemental que abarca tres aspectos: lo intelectual, lo físico y lo moral. Para este pedagogo suizo, la Educación Física tiene la misma importancia que la intelectual. En sus escritos documenta la necesidad de realizar dos horas al día actividades corporales, juegos y deportes. Los ejercicios los divide en: *gimnasia elemental*, dirigidos a cada una de las articulaciones y *ejercicios gimnásticos* como carrera, salto, trepa, lanzamientos, que el alumno realiza al aire libre y en contacto con la naturaleza. Vázquez (1989) sintetiza el pensamiento educativo de Pestalozzi con respecto a la educación integral:

El fin de la educación para Pestalozzi es desarrollar al hombre completo (cuerpo, corazón y razón) y lograr su autonomía personal, autonomía que se manifiesta también en tres formas: la moral por la independencia del corazón, espiritual por la independencia del pensamiento y físico con la independencia del cuerpo. El desarrollo de una de las partes afecta a las otras, de modo que cuando una se cultiva mucho y en detrimento de las demás se produce un desequilibrio antinatural. El desarrollo unilateral de las fuerzas físicas engendra, desde el punto de vista corporal, charlatanes despreciables, brutos bestiales y lastimosas bestias de carga. (Vázquez, 1989: 69)

Francisco Amorós, destacado pedagogo defensor de la Educación Física, es considerado el padre de la gimnasia francesa. Señala los desaciertos de un sistema educativo que prescinde de la educación corporal. Retomando las ideas de Pestalozzi, de Muths y Jahn sistematiza una gimnasia militar y acrobática para desarrollar cualidades

físicas como la fuerza, la resistencia, la destreza, al mismo tiempo que cualidades espirituales como el valor, la paciencia, el amor al bien, la belleza. Publica un Manual de Ejercicios (Jullien de París, 1840) en donde propone actividades variadas para ejercitarse corporalmente como salvar muros, obstáculos, barras de suspensiones, nadar, salvamento acuático, montar a caballo, etc.

Spencer en su texto *Ensayos sobre Pedagogía* dedica un apartado a la Educación Física pronunciándose “contra el exceso y la precocidad de la cultura intelectual en los niños” (Spencer, 1983: 105). Analiza la constitución física de los niños y señala los efectos de la falta de ejercicio; reconoce el valor del juego sobre la gimnasia, al provocar en el infante el deseo por la práctica de la actividad física placentera.

La tendencia de la pedagogía actual se inclina cada vez más a separar el concepto de Educación Física del de desarrollo físico o adiestramiento corporal (Vázquez, 1989), para acercarla al ámbito de lo pedagógico como elemento formativo esencial en la educación integral. Profundiza en el estudio de la esencia de la Educación Física articulada a la pedagogía desde una concepción de la educabilidad del hombre, a través de la actividad motriz corporal. (Torres, J. A. 2003)

Desafortunadamente, en México no existe una tradición investigativa en este campo. Hay esfuerzos aislados de especialistas del área por sustentar desde los fundamentos antropológicos, filosóficos y pedagógicos la trascendencia del campo (Aguayo, 1994); las bases pedagógicas y didácticas (Torres S., 2003) y el estudio de las prácticas corporales en la escuela (Rivero, 2001). Es hasta 1992 con la realización del 2º. Congreso de Investigación Educativa, cuando por primera ocasión

aparece en el cuaderno 13 de los Estados de Conocimiento bajo el título *Enseñanza y Aprendizaje de la Salud, del Medio Ambiente, de la Educación Físico-Deportiva y de la Recreación*, un primer intento por sistematizar y difundir el trabajo investigativo de los profesionales del área. Durante la siguiente década aún cuando se producen trabajos que profundizan en temáticas en torno a la Educación Física, en el Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en el año 2001 desaparece de los campos temáticos y como consecuencia el seguimiento del trabajo investigativo queda sin sistematizar.

Entre las investigaciones realizadas en dicho periodo, hay trabajos producidos en instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México que abordan temáticas desde el sentido pedagógico del campo, como el impacto que tiene la práctica de las actividades físicas en la formación de la personalidad del adolescente (Torres, J. A., 1988); investigaciones que se acercan al problema metodológico de la investigación en el campo (Aguayo, 1994) y los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina (Torres, J. A., 2003) e investigaciones que profundizan en las condiciones de la práctica docente en el contexto educativo nacional. (Torres, L. M., 1997)

También en otras instituciones se han realizado diversos trabajos investigativos, como en la Universidad Pedagógica Nacional (Rivero, 2001), en la Dirección General de Educación Física (Paulín, 1997) y en la Comisión Nacional del Deporte (Martínez, 1998). Bajo la coordinación de la Dra. Rose Eisenberg (2007) se publica un documento denominado Estado del Arte del campo en cuestión para constatar el estado de la actividad investigativa producida en la década de los años 80.

En el ámbito internacional destacan los trabajos de investigación en España sobre el papel de la Educación Física en la educación básica (Vázquez, 1989); en Brasil se han desarrollado relevantes investigaciones acerca de los fundamentos de la motricidad humana desde las ciencias del movimiento (Da Fonseca, 1984); en Argentina sobre contenidos y prácticas curriculares (Aisenstein, 2000) y sobre los nuevos enfoques de las corrientes actuales en la disciplina (Grasso, 2001 y Gómez, 2002); y en Colombia estudios sobre lo simbólico y los imaginarios en la clase de Educación Física (Murcia, 2005) para nombrar algunos de los trabajos mas relevantes.

Sin embargo, no existen en el ámbito nacional trabajos documentados que profundicen en el estudio del universo micro de la clase de Educación Física y en la multiplicidad de prácticas educativas del docente; situaciones que enmarcadas en la vida cotidiana de la escuela, son determinantes para comprender los procesos educativos generados en el área y la construcción social de este campo pedagógico.

El sentido histórico de las prácticas corporales

La institución escolar a lo largo de la historia generalmente ha seguido un principio fundamental, formar ciudadanos capaces de asimilar y preservar el conjunto de saberes y tradiciones que las generaciones anteriores les han heredado. La educación como proceso social no permanece estática, cambia y se modifica según las diversas concepciones de hombre y las creencias y valores de los distintos grupos humanos. Históricamente las diferentes sociedades han pugnado porque la escuela favorezca la educación integral.

La Educación Física también ha evolucionado y su papel en el proceso de desarrollo del individuo, así como su incursión en la institución escolar ha sido resultado de las diversas condiciones históricas del momento. Múltiples estudios desde la historia (Le Goff, 2005; Bloch, 1924, 1994; Elías y Dunning, 1992); la sociología (Turner, 1989); la antropología (Gauss, 1934, 2001; Huizinga, 1954, 2004); la filosofía (Merleau-Ponty, 1945, 1993); el psicoanálisis (Foucault, 1963, 1975); dan cuenta del surgimiento y la institucionalización de la actividad física y las prácticas corporales como fenómenos sociales con amplia dimensión cultural.

Numerosas investigaciones (Vázquez, 1989; Cagigal, 1979; Elías, 1992) señalan la presencia de juegos tradicionales y prácticas lúdicas en el arte prehistórico del paleolítico superior, cuando la actividad principal del homo sapiens la caza, queda plasmada en las diferentes pinturas rupestres encontradas en 1879 en la Cueva de Altamira en Cantabria, España. El juego y el deporte como actividades físicas característicamente humanas, también han sido analizados desde diversas perspectivas como generadores de prácticas lúdicas, simbólicas y mágico-religiosas en el entorno cultural de los diferentes grupos humanos, demostrando su trascendente papel en el desarrollo de la civilización como lo refieren los textos *El Otoño de la Edad Media* (1945) y *Homo Ludens* (1954) de Johan Huizinga. Le Goff profundiza en el papel del cuerpo vinculado estrechamente con el proceso histórico y sobre el sentido otorgado a las prácticas corporales en el periodo medieval:

Efectivamente el cuerpo tiene una historia. La concepción del cuerpo, su lugar en la sociedad, su presencia en el imaginario y en la realidad, en la vida cotidiana y en los momentos excepcionales,

ha cambiado en todas las sociedades históricas. De la gimnasia y el deporte en la Antigüedad grecorromana al ascetismo monástico y al espíritu caballeresco de la Edad Media hay un cambio en el tiempo, hay historia. (Le Goff, 2005:12)

El cuerpo, elemento constitutivo y esencial de las actividades físicas siempre ha estado presente en los análisis que sobre ellas se realizan como parte importante del conjunto de tradiciones sociales y culturales de los grupos. Siendo el objeto de estudio la educación corporal, ésta adopta diferentes sentidos y valoraciones dependiendo del ideal de hombre que se privilegie en cada momento histórico. La educación del cuerpo, su sentido y significado depende del para qué se educa y de los fines y propósitos que se persiguen con su inclusión en la currícula escolar.

El sentido filosófico del cuerpo en las Culturas Clásicas

En la Grecia antigua la cultura física formó parte de un proyecto educativo en el que el *areté* conjugaba la preparación física con el desarrollo de valores morales y sociales para la formación del ciudadano, representante de los más altos ideales de la sociedad ateniense. Los Juegos Olímpicos representaron la culminación de las actividades físicas y los deportes. En los poemas clásicos de Homero (1976: 69) se relatan los tiempos heroicos de esta civilización y se describe la importancia que los juegos religiosos y las prácticas atléticas tuvieron en la vida de los griegos. El ideal supremo o “*kalokagathía*” sintetizaba la belleza (*kalos*) con la bondad (*agatos*) y la perfección ética y moral. El culto a la belleza

física conjugado con el cultivo de las virtudes intelectuales y éticas garantizaban la formación del ciudadano ideal.

Licurgo famoso legislador griego, impulsó la educación corporal de los niños; destacó la importancia de la constitución física de madres sanas y robustas para formar ejércitos de hombres fuertes y disciplinados. Hizo obligatorio el ejercicio físico para los menores a través de la práctica de la carrera, el salto, el lanzamiento de disco y jabalina y el tiro con arco y flecha. Otros filósofos clásicos como Sófocles (1981) -*Electra*-; Jenofonte (1957) -*La educación de los espartanos*- y Píndaro (1988) -*Olímpica I*- a través de sus textos también ilustran el papel trascendente que la actividad física tuvo en la civilización helénica.

Platón en sus dos principales obras *La República* (1986) y *El Timeo* (1986), aunque desde diferentes perspectivas, describe la importancia de la educación corporal en su ideal educativo:

La educación recta es necesario que se muestre capaz de dar la máxima belleza y la máxima bondad a los cuerpos y a las almas, y es ésta una cosa que se ha dicho con razón (...) La instrucción que hay que dar es doble, por así decirlo: debe formar al cuerpo por medio de la gimnasia y el alma por medio de la música (...) Ciertamente decimos que lo principal de la educación es la buena disciplina que lleve, sobre todo, el alma del educando al amor de aquello en que, una vez llegado a hombre, debe perfeccionarse con la excelencia propia de la profesión. (Platón, 1986: 188)

La educación en Atenas se dividió en cultura literaria, musical y educación física conocida como gimnasia. Las niñas no asistían a la escuela, la madre las preparaba para las tareas domésticas. Los varones acudían a la escuela a partir de los siete años acompañados por un esclavo llamado pedagogo, que significa conductor de niños. A los

catorce años ingresaban a la palestra, dedicada a la enseñanza del deporte de los más jóvenes. De los dieciséis a los dieciocho años asistían al gimnasio en donde escuchaban lecciones de filosofía.

La Academia era el lugar consagrado para el ejercicio físico de los jóvenes atenienses. En la palestra –del griego pale, que significa lucha– se realizaban actividades de educación física sistematizada bajo la dirección del pedotriba <frotador de niños>. Era un hombre experimentado en la formación corporal y atlética de los jóvenes a quienes atendía en su alimentación, entrenamiento y masajes corporales. También estaba encargado de la preparación física de los atletas que asistían a las competencias efectuadas entre las diferentes ciudades. Los ejercicios físicos los realizaban desnudos para observar mejor el trabajo de los músculos. En la palestra también había espacios dedicados a la práctica del juego de pelota. Los gimnasios eran más amplios que las palestras, poco a poco se convirtieron en lujosas instalaciones formadas por un conjunto de edificios, departamentos, campos, jardines, albercas, administrados por el estado.

Además de la práctica de ejercicios físicos, se desarrollaron diversas actividades relacionadas con la cultura, entendida ésta como el cultivo del ser humano. Había sesiones de filosofía, arte, retórica, oratoria, por lo cual los gimnasios eran el centro de la vida cultural griega. Otras instalaciones dedicadas a la práctica de las actividades físicas fueron el efebión, apoditerium, coriceo, conistra. El estadio era un edificio construido en forma perpendicular al gimnasio y cobró gran relevancia por ser el lugar en donde se realizaba la presentación pública de los juegos, los torneos y los ejercicios corporales (Betancor y Vilanou,

1995). La representación del atleta griego se convirtió en la figura plástica perfecta, en el supremo areté del cuerpo, simbolizando las máximas virtudes físicas, la salud, la fuerza y la belleza.

Aristóteles en su libro *La Política* (1977) incluye el capítulo “La educación de los jóvenes: la gimnasia” dedicado a señalar el papel del ejercicio corporal en la formación de las nuevas generaciones, otorga un lugar especial a la gimnasia, la cual debía ser moderada por otras artes como la música y el dibujo. Jaeger en su famoso texto *Paideia* (1970) logra captar el sentido filosófico y simbólico que las actividades físicas adquieren para los griegos en el entorno de la educación integral, en tanto su ideal de hombre perfecto y de sociedad democrática:

Platón combina las tres virtudes físicas de la salud, la fuerza y la belleza con las virtudes del alma, la piedad, la valentía, la moderación y la justicia en una unidad armónica. Todas ellas proclaman por igual la simetría del universo, la cual se refleja en la vida física y espiritual del hombre. La cultura física, tal como la conciben los médicos y gimnastas griegos, es también algo espiritual. Inculca al hombre como norma suprema la observancia rigurosa del noble y sano equilibrio de las fuerzas físicas. (Jaeger, 1970: 14)

En Esparta ciudad caracterizada por su ímpetu guerrero, se acentúa el carácter militar de los ejercicios físicos, situando el ideal humano en la fuerza física y en el espíritu combativo de sus ciudadanos. A la par del fortalecimiento físico se desarrollan otros valores como la disciplina, el respeto, el amor a la patria, la conciencia de ciudadano.

El auge de Atenas como principal centro cultural otorga al cuerpo un alto valor estético; el cultivo corporal se aprecia como medio para lograr el equilibrio y la armonía en la educación integral. Los ideales griegos

enlazados a los valores democráticos y a las virtudes cívicas de los ciudadanos, apuntan al perfeccionamiento del hombre como fin último de sus propósitos educativos. Es tal la importancia que los griegos otorgan a la educación corporal desde una visión integral, que las principales tareas educativas las desarrollan el gramático, el citarista y el profesor de gimnasia. La conquista de Grecia por el imperio romano determina la influencia que la cultura helénica ejerce sobre el pueblo latino, a quien hereda sus costumbres y tradiciones. Roma fue imbuida por la devoción que sentían los griegos hacia las actividades físicas, las cuales eran la carrera, el salto, la esgrima, la equitación, la natación, el juego de pelota.

Virgilio en su famosa obra *Eneida* (1988) en el capítulo “Juegos funerarios en honor del padre de Eneas” describe detalladamente la majestuosidad de los juegos funerarios que incluyen actividades físicas como la regata, la carrera a pie, el pugilato, el tiro con arco y las competencias ecuestres.

Cicerón (1973) se opone a la práctica cotidiana de la gimnasia, a menos que el cuerpo se subordine a la voluntad del hombre. Séneca (1976) señala la importancia del cuerpo como parte de la naturaleza humana, pero reitera la necesidad de cultivar el espíritu sobre las cualidades corporales.

Juvenal en su famosa *Sátira X* (1973) critica duramente a las mujeres por practicar ejercicios gimnásticos; es el creador de la célebre frase “mente sana en cuerpo sano” señalando a la virtud como parte del equilibrio que ha de perseguir el hombre:

Una mente sana en un cuerpo sano es lo único que debemos pedir a los dioses. Yerran los que piden el cumplimiento de sus gustos,

ignorando qué es lo que verdaderamente les conviene, cosa que sólo conocen los dioses y que no niegan los mortales. (Juvenal, 1973: 85)

También Plutarco en el año 100 A.C., en su texto *Sobre la educación de los hijos* (1986) defiende el valor de los ejercicios en la educación, pero con fines de preparación para la guerra y para la vejez.

Para los romanos embellecer el cuerpo se vincula más con el ocio y el placer que con un sentido estético, espiritual o educativo. No buscan en la educación corporal la belleza, ni la armonía entre el desarrollo físico y mental; su inclinación hacia las actividades atléticas y gimnásticas adquiere un sentido de exhibición que se materializa en los combates entre gladiadores en el famoso circo romano. Sus instalaciones deportivas fueron las termas, el circo y el anfiteatro. Las termas romanas eran un conjunto de edificios semejantes a los gimnasios griegos y constituyeron el centro de la vida social y cultural. Allí se establecieron los baños públicos y los espacios para los ejercicios corporales, jardines, bibliotecas y salones para los filósofos y retóricos. En el circo se celebraban las carreras de caballos y de carros, famosos por la cantidad de personas que reunían y por las características de las competencias.

El anfiteatro estaba formado por dos semicírculos opuestos uno al otro. El más conocido existió en Roma y fue notable por su majestuosa arquitectura. Conocido con el nombre de Coliseo funcionó como lugar en el que se ofrecían espectáculos para el pueblo. Tenía capacidad para casi 50 mil espectadores. La arena era el sitio donde se efectuaba la lucha entre los gladiadores.

Las fiestas de los gladiadores romanos fue una muestra de las características particulares que la actividad corporal adquirió en esta sociedad. Eran espectáculos sangrientos celebrados con gran pompa y vistosidad. Los gobernantes impulsaban su realización y construían locales ex profeso para estas luchas.

Los romanos tomaron de los griegos su inclinación por las actividades físicas, pero con diferente sensibilidad e ideales estéticos desvirtuaron el sentido filosófico del ejercicio corporal. Convertirlo en actos ofensivos y denigrantes para el ser humano representó su desprecio por las élites cultas de la sociedad romana, provocando con ello la pérdida de su lugar en las instituciones educativas de la época. El declive del imperio romano significó el olvido de la actividad física con sentido educativo, principalmente de la gimnasia, que va desapareciendo paulatinamente de la institución escolar.

Las prácticas corporales durante la Edad Media

Para la sociedad medieval se diferencian claramente la función del cuerpo y el alma en la vida de las personas. Mientras en la época clásica impera la búsqueda de las proporciones armónicas del cuerpo, los rasgos físicos ideales como expresión de la naturaleza, la imitación del orden cósmico en la simetría y proporciones del cuerpo del atleta, el período de la Edad Media centra su atención en la expresividad del rostro, en la mirada, los labios, ahora se busca lo sublime como manifestación del infinito interior. Durante la Edad Media la sociedad vive en constantes tensiones y contradicciones que la van a caracterizar, la oposición hombre-mujer, Dios-hombre, fe-razón, alma-cuerpo. Acorde

con estas polarizaciones, la entidad corporal también se asume con actitudes contradictorias, que van desde el rechazo total renunciando a todos los placeres mundanos concretándose al cultivo del espíritu, hasta una extraordinaria devoción por lo corporal durante el periodo comprendido entre los años 1200 y 1500. El cuerpo adquiere un nuevo significado desde lo religioso. Los clérigos y los teólogos defienden el valor de lo corporal como parte de la naturaleza humana. La persona es considerada como unidad psicósomática, interpretando las manifestaciones corporales como expresiones del alma. El cuerpo en sí mismo ofrece un medio de acceso a lo divino. Se identifican plenamente dos opuestos: el binomio hombre-mujer y cuerpo-alma.

En los tratados de los siglos XIII y XIV las cuestiones relacionadas con el cuerpo captaron gran atención. Los filósofos de la alta Edad Media ya no ven en el cuerpo el enigma del alma, sino a la persona fundida en un solo ser. El cuerpo de los hombres, al igual que el cuerpo de Cristo, se glorifica para alcanzar la gloria espiritual.

Ignacio de Loyola (1552) en sus recomendaciones para la constitución de los colegios de la Compañía de Jesús, hace alusión a los cuidados que se han de observar para conservar la salud y las fuerzas del cuerpo, necesarias para lo que él denomina “del divino servicio y de los prójimos”, aconsejando el cuidado moderado de la salud, hacer ejercicio y alguna recreación corporal honesta. Tomás de Aquino defiende la unión cuerpo-alma afirmando que el cuerpo es la forma del alma, por lo tanto, son inseparables:

Sin el cuerpo, el alma carecería de memoria y de otras pasiones en el cielo antes del final de los tiempos... la corporeidad como forma sustancial en el hombre, no puede ser otra cosa que el alma

racional. Nuestra corporeidad está totalmente llena de espiritualidad, pues su fuente es el alma racional. (Walker, 1990: 222)

Vives, humanista y preceptor español, escribe acerca de la educación de los niños y de las mujeres. En su texto *Diálogos sobre la Educación* (1531, 1987) aparecen documentadas las más antiguas “Leyes del juego”, en las cuales se describen las principales características que se han de considerar al jugar, muchas de las cuales hoy en día siguen vigentes en la práctica del llamado “juego limpio”.

Campanella en su obra *La Ciudad del Sol* (1602, 1975) describe las rutinas a seguir para la educación y procreación de los niños y jóvenes, en donde incluye la práctica de ejercicios corporales como la lucha, la carrera, el disco, los juegos, que van a fortalecer los miembros y a conservar la salud. La educación con carácter monástico excluye los ejercicios físicos de las actividades escolares por considerarlos propios para el esparcimiento y el ocio, pero no con fines educativos. Las actividades corporales extraescolares no desaparecen completamente, persiste la gimnasia médica con fines terapéuticos y algunas otras propias de la época como los torneos, las cacerías y las justas. Ya desde este periodo de la filosofía cristiana, se considera que alma y cuerpo son dos entidades distintas. El alma se cultiva con la educación y la escuela es un lugar de disciplina ascética, no de juego o de ocio. El cuerpo es la dimensión a la cual tienden las pasiones y las debilidades humanas, por lo tanto, hay que disciplinarlo sometiéndolo a castigos corporales y constantes ayunos.

La educación corporal en el Renacimiento

El Renacimiento recupera los valores de las culturas clásicas y el humanismo ve florecer una sociedad homocéntrica, convirtiendo al hombre en el centro de atención. Los proyectos educativos se dirigen al desarrollo de los valores individuales y a la búsqueda de una educación con carácter más integral.

Con la llegada del siglo XVI surge una nueva moral con novedosos comportamientos y actitudes para el cuerpo, se exalta la rectitud corporal desde el punto de vista de la compostura. La perfección corporal y la apariencia externa son el reflejo de una actitud moralizante. Los buenos modales, la postura erguida y el “decoro del cuerpo” obedecen a las nacientes normas sociales que se acomodan perfectamente a los nuevos cortesanos. Se despierta un inusitado interés por la rectitud corporal, a la que se le otorga una dimensión higiénica. El control sobre la actitud y la postura erguida es más estricto, se considera que las malas posiciones del tronco y otros hábitos adquiridos durante la infancia son un peligro para la salud. En este nuevo contexto, la entidad corporal recupera su papel como elemento sustantivo del equilibrio en el hombre y junto con otros valores humanos se convierte en el objetivo central de muchos artistas renacentistas, principalmente pintores y escultores como Rafael, Giotto, Leonardo Da Vinci, Miguel Ángel. En este periodo surgen los corsés rígidos con armadura de ballena, usados sobre todo por las mujeres; también aparece la cota, otro tipo de corsé ajustado confeccionado con materiales duros para moldear el pecho y la espalda. (Vigarello, 1990)

Durante el siglo XVI la Educación Física abandona el sentido militar que la había caracterizado y el cuerpo cultivado y bello se convierte en un signo de distinción social. La práctica pedagógica recurre al precepto del enderezamiento corporal y a la vigilancia del porte como puntos centrales, pero este inusitado interés hacia la corrección de las posturas no se concreta en una enseñanza sistemática. El porte, la postura, las actitudes se relacionan más con formas de comportamiento social que con situaciones higiénicas y pedagógicas.

La literatura especializada de este periodo centra sus enfoques en la manipulación experta y repetida para evitar cualquier deformación o desplazamiento vertebral, buscando la elegancia de una postura distinguida. Sus acciones adquieren una intención terapéutica, un enfoque preventivo o una intervención pedagógica para inculcar las costumbres que deben ser adquiridas para la vida diaria.

Vigarello estudia con profundidad el sentido de estas prácticas en el cuerpo del infante y su inserción como recursos educativos en las propuestas pedagógicas de la época:

El acto pedagógico se concreta en el ejercicio de un poder que impone una acción física transformadora. El niño no es más que un conjunto pasivo de órganos sometidos a la imaginación. El enderezamiento del cuerpo es el resultado de una diestra manipulación... El primer lenguaje pedagógico de la rectitud está hecho a base de manipulaciones, cuya eficacia debería ser proporcional a la presión ejercida. (Vigarello, 1990: 175)

La difusión del conocimiento de la cultura griega da un nuevo impulso a la gimnasia médica de origen galénico. Es a partir de la obra de Girolamo Mercuriales (1569), quien fue profesor de varias universidades europeas

y seguidor de Galeno en su enfoque de la gimnasia con fines preventivos. En su obra *De Arte Gymnástica* (1569) clasifica la gimnasia en atlética, militar y médica y promueve una tendencia naturalista al afirmar que el movimiento corporal es parte de la naturaleza humana.

Las actividades físicas y la gimnasia empiezan a ocupar un lugar preponderante con las aportaciones de filósofos y pedagogos como Rabelais (1534), Mercuriales (1569), Montaigne (1595), Milton (1644), Locke (1693), Rousseau (1762), que ven en la educación del cuerpo la posibilidad de una formación equilibrada y armónica. Como contraparte surge también la gimnasia natural, considerada afín a la propia naturaleza y se piensa en el movimiento como característico de la dimensión humana. Ulmann en su minuciosa reconstrucción histórica de las actividades físicas recuerda a Alessandrini como uno de los más importantes impulsores de esta corriente: “el hombre debe moverse porque en este mundo todo se mueve y el reposo significa la muerte”. (Ulmann, 1982: 144)

Enrile (1975) analiza la evolución histórica de las actividades físicas y señala las principales corrientes para el estudio del cuerpo y los ejercicios físicos en el periodo renacentista:

- La corriente pedagógica, que define la práctica sistemática del ejercicio físico como elemento esencial en la educación. Entre los autores de esta tendencia se encuentran Erasmo de Rotterdam, Lutero, Juan Luis Vives, Ignacio de Loyola, Rabelais, Montaigne, Campanella

- La corriente higiénica, que considera que la salud es el fin primordial y ve en el ejercicio físico el medio ideal para obtenerla y conservarla. Pretende el fortalecimiento físico a través de la práctica de la gimnasia. Sobresale Leonardo Da Vinci, quien pondera la necesidad del conocimiento físico del hombre.
- La corriente histórico-técnica, que pretende el análisis de los orígenes del ejercicio físico en la edad antigua y la descripción de las peculiaridades técnicas en las diferentes disciplinas deportivas. Destaca el médico Girolamo Mercurialis, quien en 1569 escribe la obra “Arte Gymnástica” (1845), excepcional en su ramo sobre los ejercicios físicos y su aplicación, la cual está considerada como el inicio de los estudios sistemáticos sobre los ejercicios físicos y las prácticas corporales.

Durante la segunda mitad del siglo XVIII Basedow funda en Dessau, Alemania, un instituto de educación integral que tuvo como propósito renovar la pedagogía y en el cual se reglamentó el tiempo dividiéndolo en siete horas para el sueño, cinco horas para el trabajo intelectual, cinco horas para la gimnasia, danza, esgrima, música y trabajos manuales y siete horas para comida, tocado y recreos. Se practicaban paseos y excursiones como medios de educación física, intelectual y moral. Se ejercitaba la marcha, la carrera, la caza, la pesca y se enseñaban ejercicios como la marcha cadenciosa, el salto de altura, de longitud, equilibrio, levantar pesos, la natación, la elevación por cuerda suspendida, el remo, el salvamento de ahogados, la equitación, el tiro, la

esgrima, los juegos de pelota y de balón. También organizaba jornadas de resistencia al frío, al calor, al hambre, a la sed, al sueño, para enseñar a sus alumnos a no tener miedo y como forma de educar el carácter.

Guths Muths, pedagogo y humanista alemán, es considerado el padre de la gimnasia moderna por ser el primero que sistematiza la gimnasia pedagógica. Durante cincuenta y cuatro años se consagró a su enseñanza e introduce el uso de aparatos en la clase de Educación Física como cuerda, escala, barra fija, potro oblicuo; afirma que para el desarrollo del espíritu es necesario el fortalecimiento del cuerpo. Sus principios educativos se basan en la combinación de la cultura física y la cultura espiritual. Considera a la gimnasia un medio fundamental en la formación del hombre y lucha por su reconocimiento e incorporación en los programas escolares. Publica en 1793 el célebre tratado *Gimnasia para la Juventud* que se tradujo a varias lenguas. También escribe *Tratado de juegos para ejercitar y recrear el cuerpo y el espíritu de los niños* en 1796 y *Tratado de natación* en 1798.

El cuerpo en la Modernidad

El siglo XIX se caracteriza por la aceptación generalizada de la importancia del cuerpo y su papel en la formación integral del individuo, pero todavía no existe un acuerdo con respecto a las formas o métodos idóneos para la práctica de las actividades físicas. Surgen numerosas propuestas que buscan sistematizar los ejercicios físicos apoyadas en el conocimiento empírico y práctico, pero alejadas todavía de una sólida fundamentación pedagógica.

Asimismo, por las condiciones de la situación política internacional también se considera la educación corporal como una posibilidad de preparación militar, de valor y orgullo patriótico. En los distintos países se desarrollan variados procedimientos de ejercicios gimnásticos, como el método de Jhan dirigido a la exaltación del patriotismo del pueblo alemán; el de Amorós, quien pugna por una gimnasia pedagógica, pero también militar; Ling, que divide la gimnasia en pedagógica, militar, médica y estética; Demeny, que desarrolla la gimnasia funcional apoyándose en la estructura orgánica y psíquica del cuerpo. En este contexto, prevalece la idea del cuerpo como maquinaria perfecta dotada de órganos, músculos y funciones que va a ser plasmada en los tratados gimnásticos del siglo XIX. Escolano (2002) describe la visión del cuerpo-máquina que caracteriza este periodo histórico:

Con la llegada de la modernidad -bajo el influjo del modelo mecanicista (cartesiano-newtoniano)- se consideró que la realidad natural tiene una estructura comparable a la de una máquina, estando sus movimientos regidos por leyes causales. Por consiguiente, la imagen del cuerpo humano se articuló a través de la analogía entre el cuerpo y la máquina. Además, el racionalismo consolidó la idea de cuerpo-máquina, tal como se desprende del *Tratado del Hombre* de Descartes... Desde este momento, todo puede explicarse apelando a los mecanismos de los miembros, vísceras y músculos del cuerpo humano, aunque la filosofía cartesiana -que recurre al funcionamiento mecánico del organismo animal para ilustrar el del hombre- mantiene el dualismo antropológico entre cuerpo y alma. (Escolano, 2002: 347)

En este periodo surge también el deporte moderno; en una sociedad de auge y desarrollo industrial, la nobleza y la burguesía encuentran en la práctica del deporte la ocupación ideal para sus largos periodos de descanso y aburrimiento. La institucionalización del deporte de

competencia en Inglaterra significó su inclusión con estas características en el currículum escolar y su posterior primacía sobre otros métodos de la Educación Física.

La Educación Física contemporánea

Durante el siglo XX tres enfoques principales de la Educación Física caracterizan las prácticas corporales en la escuela:

- La educación físico-deportiva
- La educación psicomotriz
- La expresión corporal

La **educación físico-deportiva** tiene su origen en el siglo XIX con Thomas Arnold, pedagogo inglés que introduce por primera vez las prácticas deportivas en los colegios ingleses para contrarrestar la holgazanería que caracterizaba a los hijos de los aristócratas. Para ello utiliza los deportes que son practicados por los jóvenes como la carrera, el cricket y el fútbol, con el propósito de interesarlos en las actividades físicas y mantenerlos ocupados durante su tiempo libre. Logra la formación de equipos y clubes y la organización de los jóvenes en asociaciones a fin de competir por un título o campeonato. Al mismo tiempo, las prácticas deportivas impulsadas por Arnold pretenden la educación del carácter y la adquisición de una disciplina personal, por lo que su reforma iniciada en el año de 1828 es adoptada por otras instituciones educativas por los resultados favorables obtenidos.

Otro acontecimiento que contribuye a la difusión de la corriente técnico-deportiva en la educación corporal, es la reinstauración de los Juegos

Olímpicos Modernos en París en 1894 a cargo del barón De Coubertain. Este hecho significó el auge de las prácticas deportivas, convirtiéndolas en actividades sociales con participación de grandes masas de espectadores y su correspondiente difusión masiva, lo que provoca que dichas prácticas alcancen también a la institución escolar. El enfoque de la educación físico-deportiva se centra en privilegiar el desarrollo del cuerpo desde los fundamentos biológicos del movimiento a través de ciencias como la anatomía, fisiología, biomecánica, kinesiología y apoyándose en técnicas y modelos de locomoción predeterminados para el logro del máximo rendimiento físico, cuya culminación es el entrenamiento deportivo con carácter profesional.

La práctica del deporte en la escuela ha sido criticada por privilegiar objetivos de rendimiento físico y de logros deportivos en los alumnos, en contraposición con los propósitos educativos relacionados con la salud, la expresión corporal, la adquisición de hábitos de actividad física, el desarrollo de habilidades motrices básicas, la educación del tiempo libre, la interacción y las relaciones sociales. Sobre la introducción del deporte escolar con fines competitivos, Vázquez (1989) señala el contexto que ha favorecido tal situación:

Así, el deporte ha sido en los tiempos recientes y hoy mismo más una preocupación política y económica que educativa. Su introducción en la escuela actual se debe sobre todo al atractivo de las grandes competiciones y a la presión de los medios de comunicación por una parte y por otra al desprestigio alcanzado por la educación física tradicional, que lleva a los propios profesores de educación física a buscar otras alternativas. (Vázquez, 1989: 79)

La corriente de la **educación psicomotriz** surge en Francia a fines de la década de los años 50 en contraposición al enfoque físico-deportivo. A la luz de las nuevas investigaciones sobre la entidad corporal, que sostienen que el movimiento humano más que estímulos y respuestas biológicas contiene profundas significaciones en el nivel de lo cognitivo y emocional, se inicia una nueva etapa para la Educación Física que justifica ampliamente su inclusión en la currícula escolar. Fundamentada en los trabajos de Freud (1905, 1993) acerca de la concepción psicosomática del individuo, en las aportaciones de Wallon (1964), Gesell (1954) y Piaget (1969) sobre el desarrollo motor del niño, en el enfoque psicoanalítico sobre la personalidad infantil, la nueva corriente sistematizada por Le Boulch (1992) enfatiza la educación de la motricidad vinculada estrechamente con las esferas psíquica, física, afectiva y social de la persona.

La educación psicomotriz tiene su origen en la psicopatología y en la psiquiatría. Inicialmente fue un método de reeducación para el tratamiento de los trastornos o deficiencias de la conducta; sin embargo, como resultado de los nuevos avances en las ciencias relacionadas con la conducta y el desarrollo motor, alcanza su autonomía como campo educativo independiente. Los principales elementos que constituyen la base de la educación psicomotriz son:

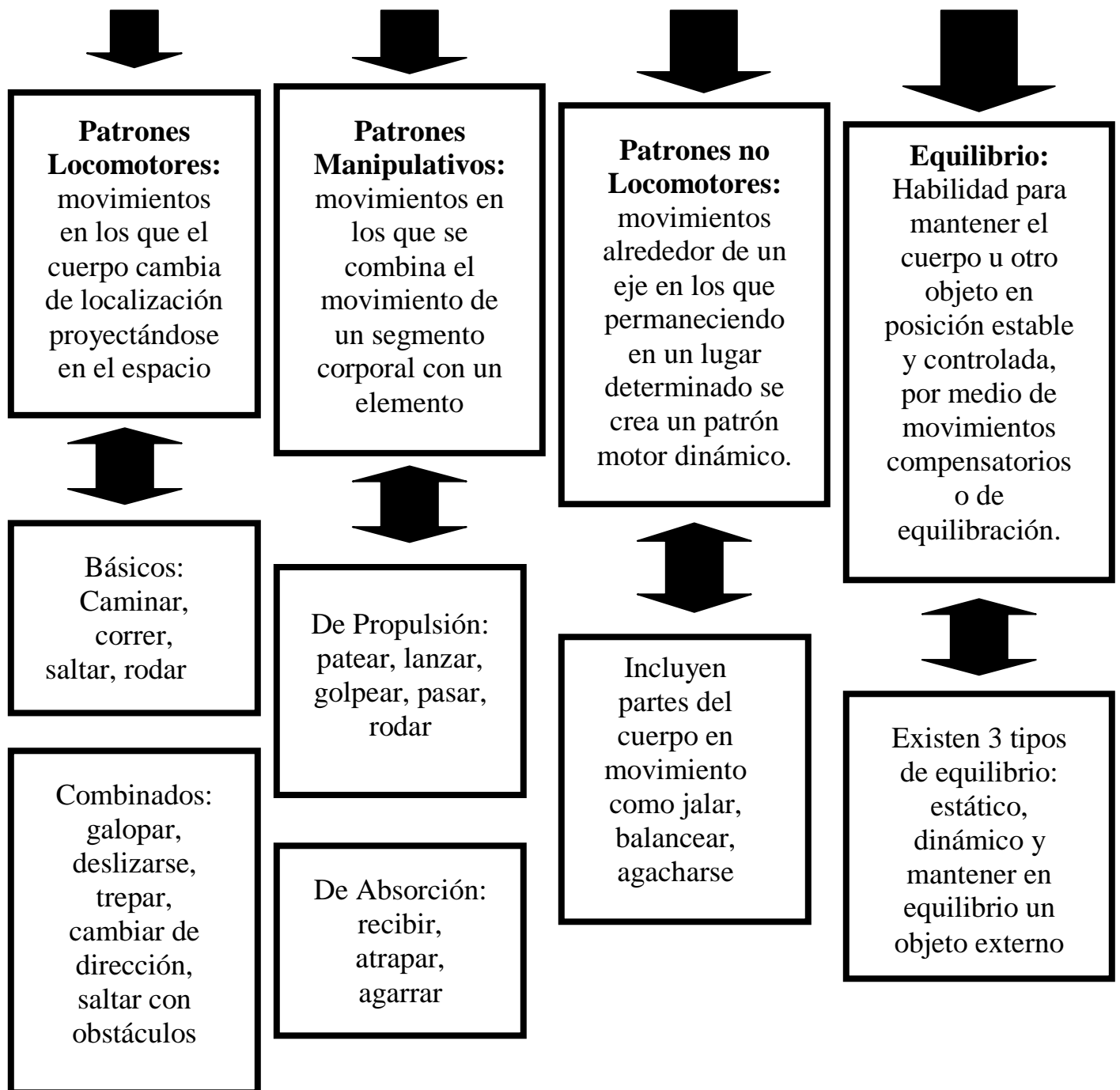
- Equilibrio
- Conciencia corporal
- Coordinación global y específica
- Organización del esquema corporal

➤ Orientación en el espacio y en el tiempo

El nuevo enfoque otorga a la Educación Física fundamentos desde las ciencias biológicas y las ciencias humanas, al incorporar como parte de los contenidos curriculares la denominada *Educación Física de Base* que engloba el desarrollo de los Patrones Básicos del Movimiento Humano, los cuales se ilustran en el esquema No 1:

PATRONES BÁSICOS DEL MOVIMIENTO HUMANO (Esquema No. 1)

Forman la base para la adquisición y realización de movimientos complejos y especializados. Se caracterizan porque si bien se tiene el potencial innato para su desarrollo, no se nace con pleno dominio sobre ellos, es necesaria una Educación Física de Base que garantice su pleno desenvolvimiento. (Silva, 2002)



La **expresión corporal** considerada una de las vertientes de la Educación Física actual, tiene sus orígenes en los diversos movimientos políticos, sociales y culturales de la década de los años 60. El cuerpo es permeado de las nuevas ideologías y los nuevos valores, en donde la corriente del marxismo y el psicoanálisis pugnan por devolver a la entidad corporal toda la libertad y espontaneidad que le han sido arrebatados por la racionalidad instrumental del mundo moderno. Anteriormente se incluían en la expresión corporal expresiones como la danza clásica, la danza moderna, la gimnasia rítmica, el jazz, el teatro, el mimo. En la actualidad abarca múltiples y variadas prácticas corporales, su objetivo fundamental es, en oposición al uso y abuso del cuerpo en el deporte competitivo y de alto rendimiento, comunicar y manifestar sentimientos, emociones, estados anímicos a través del cuerpo y de sus múltiples posibilidades motrices. La expresión corporal como posibilidad educativa se centra en el conocimiento del cuerpo y en la concientización del movimiento para lograr la máxima disponibilidad corporal del niño, constituyendo un medio de expresión psíquica, emocional y de interacción social con alto valor educativo.

2. LA MOTRICIDAD HUMANA, EJE FUNDAMENTAL EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

El movimiento humano, eje fundamental del trabajo profesional del educador físico, constituye un campo pluridimensional en donde convergen diferentes áreas de conocimiento. La motricidad humana, que contribuye de manera central a la evolución del homo sapiens, ha sido abordada para su estudio desde las diferentes tradiciones científicas. Se ha analizado desde las ciencias denominadas exactas como la biología, física, kinesiología, anatomía, biomecánica, las cuales definen el movimiento humano desde sus fundamentos mecánicos, físicos, anatómicos y fisiológicos.

El movimiento corporal, entendido como expresión característicamente humana, también ha sido estudiado desde las ciencias denominadas del hombre o ciencias sociales como la sociología, filosofía, psicología, pedagogía, antropología e historia. Desde esta perspectiva, la motricidad se constituye en un campo ineludible de abordar desde la teoría pedagógica, considerando el enfoque educativo actual de la necesaria integralidad de la persona. Da Fonseca enfatiza la trascendencia de las investigaciones acerca del movimiento humano a partir de sus fundamentos científicos, señalando como punto central en el debate las necesidades educativas del momento:

el movimiento es el medio a través del cual el individuo comunica y transforma el mundo que le rodea... la psicomotricidad desempeña un papel muy importante... no sólo por tener una sólida base antropológica y epistemológica, sino por ser un medio de intervención crítica en la realidad pedagógica de la escuela contemporánea. (Da Fonseca, 2000: 17)

El estudio del movimiento humano no puede circunscribirse únicamente a lo mecánico o a lo fisiológico; las expresiones y comportamientos motrices del individuo alcanzan las áreas de las conductas individuales, de las relaciones e interacciones sociales y de los contextos de vida individual y familiar. Buytendijk (1957) uno de los primeros teóricos de la motricidad, apoyándose en los trabajos de Merleau Ponty (1945) defiende la tesis de la perspectiva fenomenológica del movimiento corporal, enfatizando su consciencia, intencionalidad y significación al involucrar toda la personalidad del individuo con una dimensión antropológica innegable. Limitar el estudio del movimiento corporal a un conjunto de funciones orgánicas y de leyes físicas significa regresar a las concepciones mecanicistas características del dualismo cartesiano, que desde el siglo XVI se imponen para ubicar al hombre como dos unidades separadas, el cuerpo y la mente, visiones que desafortunadamente aún están presentes y se reflejan en los actuales currículos escolares.

Establecer la disociación de una educación intelectual y una educación corporal y considerar que lo más importante de educar es el área mental, significa no reconocer que el hombre es un ser corpóreo y como tal ha de ser formado con una visión totalizadora que incluya una cultura física y una cultura intelectual. El movimiento como expresión de una existencia corporal y consciente, no se despliega, ni se manifiesta en forma independiente; es resultado de un conjunto de procesos psicológicos conscientes con profundas significaciones subjetivas, que alcanzan el pensamiento, pero se manifiestan en un contexto social y cultural. El movimiento, lejos de situarse como una serie de unidades fragmentadas en diversas funciones orgánicas, ha de ser estudiado desde una visión global, considerando que sólo a través de éste, el

pensamiento se materializa y alcanza el entorno con proyectos de acción. La noción de imagen del cuerpo (esquema corporal) se establece como vehículo de relación del hombre con su medio. La motricidad alcanza la totalidad del ser a través de las múltiples manifestaciones expresivas y significativas humanas, las cuales son exteriorizadas por medio de las actitudes y los comportamientos. Al respecto, Da Fonseca (2000) enfatiza:

La psicomotricidad ha dejado de ser estudiada aisladamente, hoy se encuentra enriquecida con los estudios de la vía instintivo-emocional, con los del lenguaje, con los de la imagen del cuerpo, con los aspectos perceptivo-gnósticos y prácticos y con toda una red interdisciplinaria que ha otorgado al estudio del movimiento humano una dimensión más científica y menos mecanicista. (Da Fonseca, 2000: 24)

La relación con el entorno y las necesidades del medio ambiente exigen del individuo el desarrollo de múltiples posibilidades de acción y de capacidades adaptativas, que traducidas en aprendizajes motrices, le permiten involucrarse en procesos de crecimiento que inician con el nacimiento y no terminarán sino con la muerte. El desarrollo psicomotor condiciona y potencia el desarrollo orgánico, en donde la influencia del entorno es determinante para alcanzar el crecimiento del ser logrando la autonomía, la independencia y la autosuficiencia que sólo es posible con los procesos de desarrollo y maduración física y mental.

Para analizar el movimiento humano como parte de la educación integral, Da Fonseca (2000) enfatiza que es necesario considerar tres situaciones vinculadas directamente con el desarrollo de la motricidad en la etapa escolar:

- el hecho **psicofisiológico**, relacionado directamente con los aprendizajes intelectuales, considerando que las funciones orgánicas y psicológicas son estimuladas por la motricidad del individuo
- el nivel **psicoafectivo**, vinculado con las emociones profundas y la emocionalidad, enfatizando que el ser se estructura sobre una subjetividad empapada de sentimientos y afectos desde la cual mira y actúa en el mundo
- el hecho **psicosocial**, situando al hombre como un ser eminentemente social que se desarrolla y crece con los otros en el grupo social y, que por lo tanto, su motricidad siempre será expresión social y cultural.

Desde estas premisas se confirma que el desarrollo corporal del educando debe estar vinculado estrechamente con los aprendizajes de otras áreas como la intelectual, la emocional, la social y la valoral, con el fin de garantizar que la escuela proporcione una verdadera educación integral.

Fundamentos científicos del desarrollo motor

Desde la psicología, **Wallon** (1964) es uno de los primeros teóricos en establecer la trascendencia del movimiento corporal en los procesos de la conciencia, al señalar el papel principal que tienen las áreas cinéticas y tónicas en la evolución mental del niño. La motricidad participa desde los primeros años de vida en la estructuración de todas las funciones psicológicas, para posteriormente sostener los diferentes procesos

mentales. Para este autor, la imitación en el infante tienen su origen en la relación madre-hijo que constituye la base para la diferenciación entre el yo y el otro, necesaria para la posterior afirmación del yo. La imitación del otro es una “impregnación postural” en la que son decisivos los factores tónicos y corporales. El cuerpo y la experiencia tónica significan para el niño la posibilidad de proyectarse más allá de su propia entidad corporal. Wallon (1964) nombra *diálogo tónico* a la evolución tónica y corporal que precede a los procesos del habla y a la comunicación verbal, el cual lleva implícito un elemento afectivo que le imprime un carácter intencional. El tono relaciona la percepción, la motricidad y el conocimiento, vinculando así la motricidad con la inteligencia. Es el primero en fundamentar desde la fisiología y la psicología la trascendencia de la acción en la estructuración cortical, así como la significación del movimiento y sus alteraciones ontogenéticas en las diferentes etapas del desarrollo mental. Wallon (1979) identifica los siguientes estadios de desarrollo en el ser humano:

- **Estadio de impulsividad motriz**, inicia con el nacimiento y se prolonga hasta los seis meses; la motricidad es principalmente fisiológica, se entremezcla lo tónico y lo cinético. El comportamiento motriz se manifiesta como simples descargas de reflejos o de automatismos.
- **Estadio emotivo**, de los 6 a los 12 meses; se caracteriza por la manifestación de los primeros gestos como expresión emotiva, que a su vez va dando paso a la estructuración de las significaciones. Las primeras

emociones se manifiestan por el tono muscular y la función postural.

- **Estadio sensorio-motor**, abarca desde los 12 hasta los 24 meses; a partir de este momento se organiza el movimiento hacia el exterior. Se ubica en las áreas afectiva y subjetiva y permite identificar la relación del acto con sus consecuencias sensibles. Los objetos del medio ambiente son percibidos de manera más fina y precisa, provocando actitudes emotivas y experiencias cinestésicas y auditivas, originando las primeras expresiones fonéticas. La relación que establece con el medio y los estímulos que recibe del mismo, así como sus posibilidades de acción y movimiento hacen de este período un rico caudal de aprendizajes significativos.
- **Estadio proyectivo**, va de los 2 a los 3 años; aparece la movilidad intencional dirigida hacia un objeto, por lo cual la motricidad se convierte en una forma de acción en el mundo.
- **Estadio personalístico**, abarca de los 3 a los 4 años; “los otros” van tomando sentido en el mundo infantil, es la etapa de la conciencia y la afirmación del yo.

Piaget (1983) es uno de los teóricos que ha contribuido con mayores aportaciones al estudio del movimiento humano. Su principal interés es el desarrollo intelectual y la construcción del conocimiento en el niño, desde el enfoque de la epistemología genética plantea un esquema determinado en la evolución de la inteligencia. Según Piaget, el niño es

acción y siguiendo los procesos de acomodación, asimilación y equilibrio, va desarrollando su inteligencia por su relación con el mundo. Investiga los nexos entre la motricidad y los procesos de percepción en las primeras etapas de la vida, así como el papel del movimiento en la evolución de la inteligencia y del lenguaje. Fundamenta la adquisición de la habilidad verbal en la inteligencia sensorio-motora, a través de la cual el individuo estructura un sistema de asimilación y organiza la realidad a partir de esquemas espacio-temporales y causales. Para él, los sistemas sensorio-motores adquieren la coordinación por el movimiento que, como consecuencia de los estímulos del medio exterior, en forma acumulativa da lugar a la actividad organizada.

También señala el papel de la motricidad en la formación de la imagen mental y en la representación de lo imaginario, fundamentando cómo las experiencias motrices y la constante interacción con el medio a través del movimiento, reflejan un equilibrio cinético en el niño y le permiten un control y una intencionalidad progresiva de sus acciones. Profundiza en la forma como la motricidad interviene en el desarrollo de todas las funciones cognitivas, en la percepción y en la estructuración de los esquemas sensorio-motrices, señalando que la inteligencia es resultado de una experimentación motora en la búsqueda de un equilibrio entre el individuo y el medio. Según Piaget (1969) se distinguen cuatro periodos en el desarrollo mental del niño:

- **Periodo sensoromotriz**, del nacimiento hasta los 2 años; predomina la interrelación entre el movimiento y los sentidos. Aparecen las capacidades lingüísticas, perceptivas y motrices. También surge la noción del yo,

del espacio, del tiempo, el tipo de juego que predomina es motor, realiza acciones motrices como andar, saltar, correr, arrastrarse por el piso.

- **Periodo preoperatorio**, abarca de los 2 a los 7 años; inician y se fortalecen los procesos cognitivos y de conceptualización. El niño inicia la representación de objetos o acontecimientos por medio de símbolos o signos diferenciados. Adquiere el lenguaje. Aparece la función simbólica y el juego simbólico. En los juegos predomina el egocentrismo y practica el juego motor con mayor fuerza.
- **Periodo de operaciones concretas**, de los 7 a los 11 años; aparecen las operaciones lógicas y los conceptos más complejos. El niño es capaz de clasificar, seriar, nombrar; se inicia el juego con reglas.
- **Periodo de operaciones formales**, de los 11 años en adelante; el adolescente utiliza un pensamiento más complejo, proposicional y abstracto. Logra un modo de razonamiento referido a proposiciones de las cuales puede extraer consecuencias. Los juegos incluyen codificación de reglas.

Para Piaget, la motricidad es la base para el desarrollo de la inteligencia y es a partir de la acción motora como se elaboran progresivamente por reorganizaciones sucesivas, las estructuras que dan origen a las formas superiores del pensamiento. La trascendencia de las aportaciones de Piaget para la Educación Física se centra en considerar al cuerpo no

únicamente desde la perspectiva biológica y mecanicista, sino entender el movimiento corporal como elemento central en el desarrollo de las diferentes funciones mentales. A partir de las investigaciones de este autor, la Educación Física empieza a transitar de las meras prácticas corporales exclusivamente sensomotoras, a ser reconocida como un factor fundamental que contribuye de manera importante en el desarrollo de la inteligencia formal.

Gesell (1954) plantea la teoría del desarrollo infantil otorgando gran importancia a los procesos internos de maduración en la adquisición de conductas, las cuales se desarrollan con la experiencia y progresiva madurez de las células nerviosas, sensoriales, motrices, etc. Considera que la personalidad se estructura en función de esquemas de comportamiento personal y social. Distingue cuatro áreas principales en el proceso de crecimiento y desarrollo infantil:

- **Área de comportamiento motor:** estudia la postura, la locomoción, la prensión y los conjuntos posturales
- **Área de comportamiento de adaptación:** se centra en la capacidad de percepción de un acontecimiento o situación particular, así como la posibilidad de utilizar la experiencia presente y pasada en la resolución de nuevas situaciones
- **Área de comportamiento verbal:** incluye todas las formas de comunicación a través de gestos, sonidos y palabras
- **Área de comportamiento social:** son las actitudes individuales asumidas ante los demás.

Gesell considera que los cambios experimentados por los individuos se deben a la predisposición del organismo para evolucionar y son atribuibles a la maduración de los sistemas neuronal, muscular y hormonal, los cuales son determinantes en las conductas motrices y psicológicas.

Principales teorías del desarrollo motor

Le Boulch (1971) profesor de Educación Física y doctor en Medicina, concibe el movimiento humano como una dimensión de la conducta, sus investigaciones se enfocan al estudio de la motricidad como manifestación *significante* de la conducta del hombre. Con su teoría se opone a la Educación Física que privilegia el entrenamiento deportivo y que considera al cuerpo una máquina de rendimiento para alcanzar marcas y distancias. Critica el predominio de la actividad deportiva en la etapa escolar y reconoce en la educación motriz una dimensión pedagógica que alcanza las esferas físicas, cognitivas, emocionales y sociales de las personas. Utilizando los conocimientos de las ciencias neurológicas, psicológicas y sociológicas crea el método denominado Psicocinético, que pretende la educación por medio del movimiento humano en todas sus formas y considera la existencia corporal como unidad, como “totalidad primordial”. Propone una educación perceptual consciente que se apoya en información exteroceptiva y propioceptiva. Su teoría se fundamenta en algunas categorías principales como las nociones de espacio-tiempo, esquema corporal, disponibilidad corporal, equilibrio, lateralidad y acción motriz. Se pronuncia en contra de la Educación Física tradicional -heredera del enfoque dualista desde Platón

y Descartes- que promueve el aprendizaje de las habilidades motrices para la realización de movimientos fragmentados, los cuales se repiten de manera mecánica hasta lograr su automatización.

Como parte de sus argumentos, cuestiona el lugar secundario que durante siglos ha ocupado la Educación Física en la cultura occidental:

Desde el momento en que se admite la heterogeneidad entre el cuerpo y el espíritu y la superioridad de uno sobre el otro, es muy cierto que las preocupaciones educacionales deben dirigirse a lo esencial, es decir, al espíritu. En el transcurso de los siglos, en los países de cultura occidental, junto a este aspecto primordial de la educación se desarrolló una rama que sólo podía ser menor: la educación física. La parte que le corresponde al cuerpo en una concepción intelectualista de la educación es modesta y se ciñe prácticamente a la sola preocupación por el mantenimiento de la salud. (Le Boulch, 1991: 12)

Para Le Boulch, la postura y actitud corporal expresan lo que experimenta el sujeto en una situación particular en el aquí y ahora, tal como la vive. La actitud corporal expresa una correlación entre los aspectos corporales y mentales de la conducta. Los estados afectivos se transparentan en las actitudes corporales a través de ciertas maneras de sostener y portar el cuerpo. Considera que el movimiento es una manifestación de la conducta del individuo como totalidad, por lo cual su método pretende educar motrizmente a la persona abarcando todas las esferas de la personalidad. Se busca el conocimiento y dominio del “propio cuerpo”, que es el medio de ser y de estar en el mundo. Así, el organismo no es jamás un sistema en reposo, sino el centro de una actividad, “la necesidad de acción es la necesidad misma de vivir”. (Le Boulch, 1991: 23)

Sus aportaciones al campo de la Educación Física son enormes al señalar que el equívoco de la educación básica es enseñar al niño habilidades únicamente en el plano de lo cognitivo, como leer, escribir, contar, pero que se adolece de una educación por el movimiento, por lo que ésta debe ser el fundamento de las clases de Educación Física en la escuela. Coloca la educación motriz en igualdad de condiciones frente a los aprendizajes de las áreas cognoscitivas. Fundamenta científicamente la clase de Educación Física en la etapa escolar y establece su importancia al coadyuvar en otros aprendizajes escolares como la lectura, la escritura, la matemática a partir de estimular los factores básicos del movimiento humano.

Ajuriaguerra (1978) es uno de los científicos más importantes en el estudio de la motricidad infantil, por ser el primero en establecer las diferencias entre una motricidad normal y una motricidad con tintes patológicos. El desarrollo motor del niño depende de la evolución del Sistema Nervioso Central y de factores como la maduración motriz, la noción espacio-tiempo, la evolución del lenguaje y la representación mental. Es por medio de la motricidad como el niño descubre el mundo y aprende a estar en él. Para este autor, el desarrollo motor infantil atraviesa por tres grandes fases:

- **Organización del esqueleto motor:** es la fase en la cual se organiza la tonicidad de fondo y la propioceptividad, desapareciendo las reacciones primitivas. Significa la desaparición progresiva de los reflejos para dar paso a la motricidad voluntaria.

- **Organización del plano motor:** los reflejos ceden terreno lentamente para dar paso a la motricidad voluntaria y a los movimientos coordinados
- **Movimientos automáticos:** hay mayor coordinación entre el tono y la motricidad, lo que permite el ajuste del tono muscular a los diferentes movimientos para resolver las necesidades del medio.

Para **Da Fonseca** (2000) el proceso de desarrollo motor es la base para el progreso intelectual del individuo y alcanzar los procesos superiores del pensamiento. Este autor describe el desarrollo motor en función de las siguientes etapas:

- **Inteligencia neuromotriz,** se inicia formalmente con el nacimiento y abarca los primeros 24 meses de vida, predominan las conductas innatas y la organización motriz es tónico-emocional.
- **Inteligencia sensomotriz,** abarca de los 2 a los 6 años y se caracteriza por la adquisición de las habilidades motrices básicas de locomoción, de prehensión y de suspensión.
- **Inteligencia perceptivomotriz,** va de los 6 a los 12 años, su principal característica es la adquisición de la noción de cuerpo, los conceptos de lateralidad y la orientación del cuerpo en el espacio.
- **Inteligencia psicomotriz,** se desarrolla a partir de los 12 años y su evolución depende en gran medida de la

superación de las etapas anteriores; su rasgo principal es la libertad de acción del sujeto para estar en el mundo.

Gallahue (1982) explica el desarrollo motor del niño vinculado estrechamente con las etapas de crecimiento. Señala la importancia de factores físicos como la aptitud física, la fuerza muscular, la resistencia cardiorrespiratoria, la flexibilidad, el equilibrio entre otros. Para este autor, el proceso del desarrollo motor se explica en función de diferentes fases o períodos:

- **Fase de movimientos reflejos**, abarca desde antes del nacimiento hasta el primer año, se caracteriza por un estadio de captación y procesamiento de la información.
- **Fase de movimientos rudimentarios**, se inicia con el nacimiento y se prolonga hasta los 2 años, se caracteriza por un estadio de inhibición refleja y un estadio de precontrol motor.
- **Fase de las habilidades motrices básicas**, abarca de los 2 hasta los 7 años, se adquieren las habilidades motrices básicas como caminar, correr, saltar, rodar, trepar, saltar, patear, lanzar, atrapar.
- **Fase de las habilidades motrices específicas**, comprende de los 7 a los 13 años, se caracteriza por la adquisición de habilidades motrices dirigidas a un área o actividad particular.
- **Fase de las habilidades motrices especializadas**, se presenta a partir de los 14 años, se centra en la

adquisición de habilidades motrices dirigidas al dominio y automatización de movimientos altamente complejos y especializados.

Gallahue (1982) considera importante para el desarrollo motor las características físicas del individuo. En los procesos de aprendizaje motor es fundamental iniciar con los movimientos más simples para lograr el dominio de movimientos más complejos. Partir de lo general para llegar a lo específico y afirma que para lograr aprendizajes motrices complejos es necesario superar las etapas previas del aprendizaje motor.

El aprendizaje motor

La conducta motriz empieza a cobrar importancia como área de estudio especializada a partir de la década de 1970. Diferentes ciencias como la neurología, psicología, fisiología, biomecánica, kinesiología intervienen en el estudio de las conductas motrices, buscando explicar los procesos que intervienen en la generación del acto motor y desarrollando esquemas para establecer modelos pedagógicos para el aprendizaje motor. De manera general se define el aprendizaje motor como todo cambio de conducta de tipo motor, diferenciándose de otros aprendizajes de tipo cognitivo o perceptual. Algunos especialistas del campo definen el aprendizaje motor desde diferentes perspectivas:

Oxendine (1968) define el aprendizaje motor como el proceso a través del cual la conducta se desarrolla y se modifica por medio de la práctica y la experiencia.

Para Lawther (1978) el aprendizaje motor es resultado de una experiencia significativa y una práctica constante y motivada, lo que significa un cambio en la conducta relativamente permanente. Este cambio conductual puede ser en términos de la respuesta o de una adaptación progresiva a una situación nueva.

Grosser y Neuimaier (1986) consideran que el aprendizaje motor es un proceso de adquisiciones, mejora y automatización de habilidades motrices que se desarrollan por la práctica continua (repetición) de una serie de movimientos que a su vez, mejoran la coordinación entre el sistema nervioso central y el sistema muscular.

Schmidt (1975) con la Teoría del Esquema aporta nuevos elementos para la comprensión de los modelos más significativos en torno a los aprendizajes de la actividad física y deportiva. Para él, los aprendizajes motrices se producen a través de la práctica variada, ya que ésta permite la elaboración de esquemas de movimiento más adaptables y complejos.

Schmidt (1982) sintetiza el aprendizaje motor en los siguientes puntos:

- es un proceso que engloba los cambios de comportamiento en el plano motor
- se obtiene como resultado directo de la práctica
- no es directamente observable, porque el conjunto de eventos orgánicos y psicológicos que soportan el cambio de conductas, tampoco son observables
- desarrolla la capacidad de respuesta a un estímulo
- es permanente

Para Schmidt (1982), el aprendizaje motor conlleva la utilización de diferentes tipos de información que permiten la identificación de un estímulo, la selección de la respuesta y la realización de la misma a través de la ejecución del acto motor. Los aprendizajes motrices no se circunscriben exclusivamente a la ejecución motriz, involucran procesos cognitivos, perceptivos y de toma de decisiones.

A partir de sus investigaciones sobre el desarrollo motor, Cratty (1972, 1982) establece que el aprendizaje de habilidades motrices juega un papel muy importante para la adquisición de otras habilidades de tipo perceptivo y cognoscitivo, constituyendo un medio pedagógico de incalculable valor. Oña y colaboradores (1999) explican el aprendizaje motor desde la Teoría de los Sistemas de Acción, que considera que las acciones motrices son comportamientos adoptados y adaptables dirigidos a un objetivo predeterminado por el sujeto. Señalan la existencia de estructuras coordinativas elementales que sustituyen la noción de programa motor almacenado en la memoria.

El aprendizaje motor es un proceso de descubrimiento en el que confluyen la percepción y la acción. Cada sujeto resolverá los problemas motores en función de sus características personales, de sus condiciones iniciales y del modo como se relacione con la tarea motriz.

Granda y Alemany (2002) especialistas en programas de desarrollo motor señalan la importancia de tales aprendizajes en el medio escolar:

(...) los programas motrices incluidos en el currículum escolar ayudan o facilitan el aprendizaje de tareas en el aula, ya que establecen tiempos de descanso entre ellas. Además, los juegos motores son divertidos y la práctica, si es motivadora, propicia un mejor aprendizaje en contraposición a los programas académicos

del aula, donde los niños se encuentran en actitud pasiva... unir ambos tipos de actividades (motrices y académicas) favorece el interés de los alumnos hacia tareas que les resultan poco agradables y motivantes... las actividades de movimiento que reflejan actividad mental, al aparejarse con tareas académicas, proporcionan al maestro una evidencia observable de la calidad de los procesos de pensamiento infantil. Destacan entre estas actividades perceptivas y cognoscitivas que hay que desarrollar mediante actividades y juegos motrices, la memoria a corto y largo plazo, procedimientos de categorización y comunicación interpersonal, procesos de evaluación de su propia actuación y desarrollar estrategias de resolución de problemas. (Granda y Alemany, 2002: 95)

Etapas del aprendizaje motor

Según Meinel y Schnabel (1987) el aprendizaje motor es resultado de un conjunto de procesos neurofisiológicos que abarca diferentes momentos o fases que van de lo fácil a lo difícil y de lo simple a lo complejo. Estos autores identifican las siguientes fases en el proceso de aprendizaje motor:

- **Primera fase: Desarrollo de la coordinación global**, inicia con la comprensión de la tarea por parte del alumno; constituye una idea nueva del movimiento y los primeros intentos de ejecución. Se produce una irradiación de la excitación en los centros corticales activos; es decir, se estimulan más células nerviosas de las necesarias para resolver la tarea motriz. En esta fase es común una aplicación desproporcionada y a veces incorrecta de la fuerza, de modo que la intensidad del movimiento todavía es errónea.

- **Segunda fase: Desarrollo de la coordinación fina**, implica la ejercitación motriz a través del movimiento fluido. Abarca desde el logro del estadio de la coordinación global hasta un estadio en que el alumno puede ejecutar el movimiento casi sin errores. El aprendizaje se limita al campo estimulativo respectivo en cada una de las áreas corticales: se produce una concentración de la excitación en el área que provoca una ejecución motora adecuada y económica.
- **Tercera fase: Estabilización de la coordinación fina y desarrollo de la disponibilidad variable del movimiento**, abarca el periodo desde el estadio de la coordinación fina hasta un estadio en donde el alumno puede realizar el movimiento en forma segura y utilizarlo exitosamente. Se produce una automatización del movimiento o de componentes individuales de la acción motora. La explicación neurofisiológica supone una transmisión de la corrección a centros nerviosos o niveles regulativos subalternos que no se encuentran bajo el control directo de la conciencia. La corteza cerebral no presenta gran excitabilidad porque el sistema de comunicaciones reflejas está consolidado.

Silva (2002) sintetiza los procesos neurológicos del aprendizaje motor vinculándolos con las experiencias motrices cotidianas:

Desde el punto de vista fisiológico experimental, aprender consiste en facilitar ciertas vías neuronales, de modo que en consecuencia a la experiencia repetida se establezca un tipo de conducta que no estaba anteriormente presente. Así, cuando un niño aprende a coger una pelota, el proceso de aprendizaje consiste en el establecimiento de nuevas vías neuronales que permitirán, con

base en impulsos visuales, disponer de una actividad muscular coordinada. El estímulo visual, que antes sólo hubiera producido como respuesta una reacción evasiva, se ha convertido en el primer fenómeno que culminará en un nuevo tipo de respuesta con propósito definido. (Silva, 2002: 31)

A partir de los argumentos antes expuestos se fundamenta la importancia del desarrollo motor, principalmente en las primeras etapas de la infancia y en la adolescencia. Se reafirma que cuando esta dimensión no es atendida en esos periodos, dicha carencia repercutirá en el desarrollo físico, psíquico y emocional de la persona. También se reconoce la importancia de la Educación Física de Base y la trascendente tarea del educador físico como responsable principal de los procesos de aprendizaje y desarrollo motor. Estas dimensiones son imprescindibles para la formación integral de la persona y su evolución como individuo pleno y armónico.

3. LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO DISCIPLINA ANTROPÓCÉNTRICA

Fundamentos antropológicos, filosóficos y pedagógicos

Durante muchos siglos la Educación Física ha sido considerada como actividad complementaria del desarrollo intelectual del individuo. En la época moderna la preponderancia del academicismo, la acumulación de información y la sobrevaloración de la ciencia y la tecnología, han dado como resultado la incapacidad del hombre para vivir acorde con su condición humana. La cultura entendida como el cultivo del ser humano (Jaeger, 1970) se ha desvanecido ante la idea de progreso, medido en términos de eficiencia y eficacia.

La problemática actual de la Educación Física plantea la necesidad de recuperar el sentido de lo humano, vinculado directamente con el movimiento corporal y destacar la importancia de este campo como elemento vertebral en todo proyecto educativo. Torres, J. A. (2003) señala la trascendencia de la Educación Física en la perspectiva de la educación integral:

(...) para una educación física escolar, enfocada desde la perspectiva de la educación integral, la técnica de los movimientos y habilidades adquiridas no son tan importantes como los efectos formativos que resultan de las vivencias promovidas por la actividad motriz.... [que] implica saberes procedimentales, de actitud, conceptuales.... así como competencias de tipo social y habilidades perceptivo motrices de sensible relevancia para la vida y la cultura humanas...[la actividad motriz]... implica no solo a la corporeidad, sino que también pone en juego capacidades intelectuales (razonamiento, juicio, memoria), competencias sociales (amistad, cooperación, sociocognición), así como en el ámbito de lo bello, la sensación y percepción estéticas, la imaginación y la creatividad y virtudes morales como la equidad, la

lealtad, la veracidad y la justicia, porque es una acción que demanda el compromiso del ser en su totalidad. (Torres, J. A., 2003: 13)

En el proceso de desarrollo histórico y social de la humanidad, la evolución del hombre como sujeto pensante y cognoscente ha sido paralela al perfeccionamiento de su capacidad para moverse. La motricidad, conceptualizada como la totalidad de procesos y funciones del organismo que tiene como consecuencia el movimiento, está relacionada directamente con el desarrollo de las formas de vida humanas, particularmente con el trabajo y los procesos productivos.

Desde el punto de vista antropológico, la importancia de la motricidad radica en la vinculación entre el desarrollo del trabajo y del lenguaje y el incremento paralelo que la actividad motriz alcanzó en el proceso de humanización. En el texto *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*, Engels (1994) analiza detenidamente el papel del trabajo y del movimiento corporal en la evolución del hombre. La motricidad y sus múltiples variantes, traducidos en movimientos corporales permitieron ese salto, particularmente la correlación entre cerebro y mano, como componentes fundamentales del trabajo y éste como actividad específicamente humana. El trabajo ha hecho que el hombre sea hombre, agreguemos, pero junto con la motricidad. Engels (1994) enfatiza el papel del trabajo y de la mano en el proceso de evolución:

Así, la mano no sólo es el órgano del trabajo sino también su producto. La mano humana alcanzó un grado de perfección tan alto como para poder ejecutar obras con la maestría de Rafael, de las estatuas de Thoryaldsen, de la música de

Paganini...solamente a través del trabajo, de la adaptación a movimientos nuevos y de la formación especializada de los músculos, ligamentos y huesos heredada con aquélla y mediante la utilización permanente de todas las finezas motoras heredadas con los movimientos nuevos, cada vez más complicados. (Engels, 1994: 10)

Trabajar con la corporeidad en el área motriz permite formar al ser humano como totalidad, alcanzando su dimensión física, psíquica, intelectual, moral y cultural. El valor antropológico del cuerpo y la trascendencia que tiene en la vida del hombre, acentúa la necesidad de entender el movimiento corporal como parte inherente de la naturaleza humana, resultado de miles de años de evolución.

Desde sus fundamentos filosóficos, la reflexión acerca del papel del cuerpo en la cultura occidental ha girado en torno a dos posturas antagónicas, una que considera al hombre como totalidad y la concepción dualista emanada del cartesianismo, que tiende a distinguir entre lo material y lo no material. La concepción del hombre como totalidad se vincula estrechamente con la idea de que es parte del universo, de la naturaleza y como tal es resultado de un largo proceso evolutivo en el cual el cuerpo ha sido un elemento esencial en su relación con el mundo. El cuerpo es la base de todas las referencias cognitivas del hombre y por tanto, forma parte de la naturaleza, es naturaleza. La trascendencia de la actividad corporal en la actualidad radica en el redescubrimiento del cuerpo, en el rescate de la dignidad corporal situándola entre los más elevados rasgos humanos.

En el contexto educativo, ha de recuperarse el valor del cuerpo y la corporeidad como elementos sustanciales cargados de la más alta

significación humana. Cagigal (1979) uno de los más notables teóricos del campo de la Educación Física, menciona que hay que educar al hombre para que sea consciente de su realidad corporal, capaz de asumir sus propias limitaciones y descubrir sus más altas potencialidades.

El hombre seguirá viviendo toda su existencia no sólo en el cuerpo, sino con el cuerpo y, en alguna manera desde el cuerpo y a través del cuerpo...la conciencia actual del propio cuerpo con sus riquezas, su uso y disfrute, su enriquecida perfección, su control y manejo diferenciado, constituye un caudal de riqueza personal, a cuya detección es menester introducir desde muy temprano al ser humano. (Cagigal, 1979: 24)

Desde sus fundamentos pedagógicos, la trascendencia de la Educación Física radica en ser un elemento de primer orden desde el punto de vista educativo. El movimiento corporal, elemento principal de la Educación Física, es la característica primordial del niño, que aprende a jugar y a moverse de manera natural. Su actividad motriz le permite descubrir el mundo y acceder a todo un cúmulo de experiencias y conocimientos que desarrollarán sus habilidades cognitivas, su pensamiento y su potencialidad de comunicación a través del lenguaje. La Educación Física en la escuela, al ser administrada con relación a otros contenidos escolares posibilita la maduración neurológica y perceptivo-motriz, la coordinación, la interrelación sujeto-medio y el reconocimiento de las nociones espacio-temporales. Por medio de la enseñanza formal de las habilidades motoras el niño experimenta y ejercita sus múltiples aptitudes para el movimiento de los segmentos y paralelamente, también estimula sus funciones sensoriales, intelectuales, conceptuales y

volitivas. Según Piaget (1983) el desarrollo del sistema motriz facilita e impulsa otros aprendizajes como el habla, el pensamiento, los procesos de abstracción y generalización y representa una condición necesaria para el óptimo crecimiento físico e intelectual del ser humano. La óptima estimulación de la actividad motriz en las primeras etapas de la vida o su limitada inducción repercutirá considerablemente en el desarrollo intelectual y en la estructuración de la personalidad. La educación del hombre debe considerar que es un ser que deviene de la naturaleza y como tal forma parte de ella; la motricidad constituye un vínculo sensomotor entre el hombre y la naturaleza. Un retraso en el desarrollo motor general, lleva casi siempre también a un atraso del posible desarrollo intelectual.

Desde estos fundamentos antropológicos, filosóficos y psicopedagógicos, se argumenta la necesidad de que la pedagogía asuma respecto al currículum escolar la importancia que tiene el desenvolvimiento de la corporeidad, que como consecuencia de la influencia dualística continúa siendo devaluada y relegada con relación al desarrollo del intelecto. Es precisamente el educador físico la persona responsable de hacer llegar a los alumnos todas las posibilidades educativas de esta disciplina pedagógica. De allí la importancia de profundizar en el conocimiento de la realidad escolar y analizar las particularidades del conjunto de prácticas que los docentes realizan en el espacio de la clase en la institución escolar. Las prácticas educativas retratan las formas de pensamiento de los actores y para la interpretación de dichas prácticas, necesariamente debe considerarse como posibilidad el análisis del entorno de la vida escolar. Al respecto de las prácticas del docente, Piña (2004) señala su estrecha vinculación con

el entorno social y con las diversas formas de pensamiento, que orientan y determinan las acciones de los docentes al interior de la escuela:

(...) las prácticas educativas se encuentran mezcladas con las formas de pensamiento de los agentes que las instrumentan...no pueden entenderse aisladas de su entorno, sino que son resultado de una compleja construcción social emprendida por los agentes inmersos en una sociedad específica. Las formas de pensamiento de los actores involucrados en las prácticas educativas orientan a éstas y a otro tipo de acciones que se ejecutan dentro de la vida escolar. Por esta razón, las formas de pensamiento de los agentes que intervienen en las prácticas educativas y escolares son un interesante y novedoso objeto de estudio para la investigación educativa. (Piña, 2004: 22)

4. LA CURRÍCULA ESCOLAR Y LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Desde el punto de vista legal diferentes documentos normativos establecen la inclusión de la Educación Física como parte del proyecto educativo nacional. La Constitución Política a través del Artículo 3º. establece la filosofía educativa que sienta las bases para la educación de todos los mexicanos. La Ley General de Educación (1993) en el artículo 7º, fracción IX, señala: “Estimular la educación física y la práctica del deporte...”. El Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (1989) establece las funciones de la Dirección General de Educación Física para normar la asignatura de Educación Física en las escuelas de educación básica. Asimismo, lo instituyen el Acuerdo No. 96 (1982) relativo a la organización y funcionamiento de las escuelas primarias y el Acuerdo No. 200 (1994) referido a las Normas de Evaluación del Aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Normal. La Educación Física en México desde el punto de vista curricular está presente en la Educación Inicial, Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria), Especial, Indígena y Normal.

De acuerdo con las estadísticas publicadas por la Secretaría de Educación Pública para el inicio del periodo escolar 2006-2007, la cobertura de atención en el servicio de Educación Física para el nivel de educación básica en el Distrito Federal fue el siguiente:

ESTADÍSTICA DE COBERTURA EN EDUCACIÓN BÁSICA
CICLO ESCOLAR 2006-2007¹

Nivel	No. de Escuelas	Total de alumnos	Docentes de Aula	Docentes de Educación Física
Preescolar	3,333	336,018	15,323	2,027
Primaria	4,320	954,941	35,706	4,320
Secundaria	1,385	490,050	25,598	1,810
Total	9,038	1,781,009	76,627	8,157

(Tabla No. 1)

Como puede observarse en la tabla no. 1, para atender a 1,781,009 alumnos en edad escolar únicamente se cuenta con 8,157 educadores físicos, lo que contrasta visiblemente con los 76,627 docentes que atienden las actividades intelectuales, lo que de alguna manera explica el rezago en la atención del servicio de Educación Física en el Distrito Federal.

La dimensión pedagógica de la Educación Física, sustenta su integración curricular en los proyectos educativos escolares como forma ideal para lograr aprendizajes significativos, por la inclinación natural que los niños y jóvenes sienten hacia las actividades físicas y deportivas. La clase de Educación Física por sus posibilidades formativas es el espacio ideal para el despliegue de la motricidad a fin de que el niño y el adolescente desarrollen su conciencia corporal y la vivencia de su cuerpo a través de la realización de múltiples actividades físicas y

¹ Cfr. www.afsedf.sep.gob.mx/escuelas/estadisticas/index

deportivas. Asimismo, estimula la ejercitación libre y placentera del movimiento corporal; de las actividades recreativas al aire libre en el disfrute de la naturaleza y el establecimiento de encuentros con el otro, por la riqueza vivencial que contienen estas actividades en lo social y lo afectivo. Las nuevas tendencias en la Educación Física escolar privilegian el desarrollo de la corporeidad creativa y experiencial para la identidad personal, la independencia, el equilibrio, la seguridad, los valores; en contraposición con otros enfoques, cuyos propósitos y finalidades se encaminan al logro de indicadores físico-atléticos y técnico-deportivos en detrimento de la libre expresión y vivencia corporal de los alumnos. Desde esta visión, la formación inicial y continua de los educadores físicos se convierte en un punto nodal, porque el conjunto de sus tradiciones y prácticas escolares se encuentran instaladas en la mayoría de los casos, en paradigmas pedagógicos anclados en situaciones convencionales que, combinadas con la ausencia de espacios de reflexión conjunta y de estrategias didácticas novedosas, hacen de las prácticas educativas y escolares del profesor una veta para ahondar en el estudio de la problemática del campo.

La Educación Física como asignatura escolar aspira a lograr diferentes propósitos y objetivos durante la estancia del alumno en la escuela, determinados por el proyecto educativo nacional y de la localidad particular. Pretende el desarrollo de competencias motrices amplias que posibiliten en el individuo su potencialidad para pensar y actuar estratégicamente, su capacidad de juicio para tomar decisiones y habilidades comunicativas que le faciliten su relación con los demás en el entorno de la vida diaria.

El Programa de Educación Física (SEP, 2005) establece propósitos y contenidos que deberán ser desarrollados por los docentes del área en todas las escuelas de educación básica del país.

Propósitos Generales de la Educación Física

1.- **Mejorar la capacidad coordinativa** basada en las posibilidades, dominio y manifestaciones eficientes del movimiento, que repercuta en la resolución de problemas en los ámbitos cognoscitivo, motriz, afectivo y social.

2.- **Estimular, desarrollar y conservar la condición física** del educando, a través de la ejercitación sistemática de las capacidades físicas, atendiendo a las características individuales del mismo.

3.- **Propiciar la manifestación de habilidades motrices** a partir de la práctica de actividades físico-deportivas y recreativas que le permitan integrarse e interactuar con los demás.

4.- **Propiciar en el educando la confianza y seguridad** en sí mismo mediante la realización de actividades físicas, que permitan la posibilidad de control y manejo del cuerpo en diferentes situaciones.

5.- **Promover la formación y estimular la adquisición de hábitos** de ejercitación diaria, higiene, alimentación, descanso y conservación del medio ambiente, con la práctica de actividades complementarias que condicionan su efectiva repercusión en la salud individual y colectiva.

6.- **Fomentar la manifestación de actitudes positivas** individuales y grupales, así como la adquisición de valores a partir de aquellas actividades que utilicen al movimiento como una forma de expresión.

7.- **Incrementar las actitudes sociales** favorables de respeto, cooperación y confianza en los demás mediante las actividades físicas grupales, que promuevan su integración al medio y su relación interpersonal.

8.- **Fortalecer la identidad nacional** al practicar actividades físicas recreativas tradicionales y regionales, que faciliten el fomento de valores culturales relacionados con todo tipo de manifestación motriz.

Estos propósitos pueden variar en función del proyecto educativo de cada región y de las condiciones del contexto y de la localidad. Sin embargo, las diferentes propuestas curriculares coinciden en la necesidad de buscar la formación integral de los alumnos a través de la práctica de las actividades físicas escolares.

Contenidos de Aprendizaje

Con respecto a los **Contenidos de Aprendizaje** disciplinarios, existen diferentes propuestas para determinar éstos en el ámbito de la Educación Física. Para Coll (1994) los contenidos están relacionados directamente con el entorno cultural:

(...) los contenidos designan el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización. (Coll, 1994: 13)

Desde el enfoque de Gómez (2002) los contenidos adquieren importancia por ser un medio relevante para estimular el desarrollo de otras capacidades en los alumnos:

(...) los contenidos indican y precisan aquellos aspectos del desarrollo de los alumnos que la educación escolar trata de promover...La enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos no es, pues, en esta perspectiva, un fin en sí mismo, sino un medio imprescindible para desarrollar las capacidades de los alumnos y alcanzar niveles de conceptualización, actitudes y dominio de procedimientos progresivamente superiores. (Gómez, 2002: 47)

En el discurso educativo frecuentemente se reitera la necesidad de desarrollar aprendizajes significativos en los alumnos, sí ¿pero cómo? ¿de qué manera la clase de Educación Física va a promover aprendizajes significativos en el educando? La significatividad de las actividades en la clase de Educación Física está determinada por las prácticas pedagógicas del profesor y por las prácticas corporales que desarrolla el alumno durante las sesiones. Aquí es necesario enfatizar que el cuerpo es el elemento esencial en la relación del hombre con el mundo: posibilita la adquisición de los saberes, potencializa la capacidad de acción y la interacción del medio natural y social. Sin cuerpo no hay persona, porque nada que sea humano es incorpóreo. (Merleau-Ponty, 1954)

La identidad personal de cada ser humano atraviesa por la relación con su cuerpo y con el movimiento propios; es decir, por la edificación de la corporeidad y ésta expresa la forma de ser, de sentir, de pensar. La escuela debe promover aprendizajes desde la relación con el cuerpo y

movimiento, para que el alumno como unidad biológica, psicológica y sociocultural logre la conquista de la disponibilidad corporal. Asimismo, se favorezca la plena disposición para la acción y la interacción en y con el medio natural y social, respetando su individualidad y proporcionando vivencias y experiencias corporales valiosas que contribuyan al logro de su identidad personal. Las clases deben estimular el lenguaje expresivo motriz a través de actitudes, gestos, movimientos que contrarresten el sedentarismo y las malas posturas y le permitan expresar emociones y sensaciones para el desarrollo de su conciencia corporal, reconociendo que el cuerpo es un símbolo de identidad con alta significatividad personal y social. Los aprendizajes corporales se convierten en significativos cuando los alumnos utilizan la amplia gama de posibilidades motrices para resolver problemas en su vida diaria “logran mayor disponibilidad de su propio cuerpo, mayores competencias en sus desempeños personales y sociales y elaboran juicios propios a la hora de tomar decisiones”. (Aisenstein, 2000: 4)

Los contenidos deben emanar de la realidad social, del momento histórico social y del contexto particular a fin de que tengan significado, sean viables de variaciones en términos de transferencia y los aprendizajes sean funcionales.

De acuerdo con Gómez (2002) los contenidos de la Educación Física deben derivarse del contexto social y cultural de los educandos para que adquieran significatividad en el contexto de la vida diaria:

(...) los saberes corporales se originan en contenidos transpuestos del conocimiento emanado del devenir de la realidad, individual y social, con distintos niveles de análisis científico. Estos saberes se adquieren específicamente a través de la educación física -ninguna

otra disciplina se ocupa de ellos- e implican aprendizajes necesarios para que el ser humano, en sus distintos estadios existenciales, logre su autodisponibilidad corporal y una conciencia de sí que le permitirá decir “yo soy y yo puedo”. (Gómez, 2002: 48)

Para Coll (1994) existen tres tipos de contenidos: Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales. Cuando se analizan los diferentes tipos de contenidos desde la perspectiva de la Educación Física, los especialistas del área los clasifican en:

Desde el enfoque de Ruiz Pérez (1995) son Declarativos, Procedimentales, Afectivos y Metacognitivos.

Según Aisenstein (2000) son saberes Procedimentales, Declarativos y Metacognitivos.

Torres Solís (2003) los ubica como contenidos Factuales, Conceptuales, Procedimentales, Actitudinales y los relativos a los valores.

Para Coll (1994), las diferencias entre los tipos de contenidos tienen que ver con distinciones de tipo pedagógico y con las diversas maneras como pueden ser abordados:

(...) la distinción de los tres tipos de contenidos en las propuestas curriculares tiene aún otra importante implicación pedagógica...las estrategias didácticas y los procesos psicológicos mediante los cuales se enseñan y se aprenden los hechos, los conceptos, los procedimientos y las actitudes, valores y normas, presentan algunas diferencias sustanciales entre sí, (...) No quiere esto decir, sin embargo, que la clasificación deba interpretarse rígidamente. Una somera lectura de las propuestas curriculares nos permite observar cómo, a menudo, un mismo contenido aparece, al mismo tiempo, en las tres categorías. Quiere esto decir que la distinción, tal como se introduce en las propuestas curriculares, es sobre todo y ante todo, una distinción de tipo pedagógico. En función de los

objetivos que se persiguen en cada caso, un mismo contenido puede ser abordado en una perspectiva factual, conceptual, procedimental o, incluso, actitudinal. Con frecuencia, la inclusión de un mismo contenido en las tres categorías subraya que, de acuerdo con los objetivos establecidos -es decir, de acuerdo con las capacidades que se pretende que los alumnos y alumnas desarrollen o aprendan, trabajando dicho contenido-, se considera conveniente abordarlo sucesiva y complementariamente desde las tres perspectivas. (Coll, 1994: 17)

Los contenidos **conceptuales**, el saber-conocer, se refiere a los principios generales y/o conceptos nucleares o estructurantes que los alumnos deben conocer para acceder a conceptos más específicos y particulares, que serán abordados en bloques o unidades de contenidos.

En el campo de la educación corporal, los contenidos conceptuales son los que permiten entender los fundamentos de la Educación Física y el sentido de la misma en la vida de los individuos. Son considerados esenciales para situar la trascendencia de la actividad física en el entorno social y personal. Permiten reflexionar sobre la importancia de la ejercitación corporal para contrarrestar estilos de vida poco saludables y hábitos como el tabaquismo, el sedentarismo, el sobrepeso y en la prevención de enfermedades crónico-degenerativas como el cáncer, la diabetes, la hipertensión y algunas del corazón.

Los contenidos **procedimentales** se sitúan en el nivel del saber-hacer; constituyen el conjunto de procedimientos y habilidades que al ser dominados por el alumno, garantizan diferentes grados de **competencia motriz** y **conciencia corporal** para optimizar sus desempeños personales y sociales. Por la importancia de estos contenidos, se consideran la parte medular en los programas de enseñanza en

Educación Física. Las características propias de la actividad motriz corporal implica diferentes tipos de comportamientos motores; por tanto, los contenidos procedimentales constituyen la base del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina. La clase de Educación Física exige del alumno la participación directa y vivencial en todas las actividades prácticas con diferentes niveles de ejecución: experimentación, ejercitación y automatización de la habilidad motriz, lo que conlleva un alto grado de significación personal en los procesos de elaboración de la autoestima, la identidad corporal y la conciencia de sí. El desarrollo de las habilidades motoras se gradúa y sistematiza durante las clases, pero estos aprendizajes deben contribuir principalmente a la formación integral de la persona, tanto como al desarrollo de cualidades físicas.

Los contenidos **actitudinales** relativos a la esfera del saber-ser se refieren a los valores, actitudes y comportamientos que los educandos deberán introyectar y hacer suyos durante el periodo de aprendizaje. Estos aprendizajes son valiosos no únicamente durante un ciclo escolar, sino que son aprendidos y se reflejan en sus conductas y actitudes durante toda la vida. Estos contenidos dan sentido a los aprendizajes desde un punto de vista ético, al dimensionar el valor de sí mismo y de los otros en el entorno de la vida social.

Contenidos Generales de la Educación Física Escolar²

Las experiencias motrices sistemáticas que la Educación Física ofrece para que los educandos las reproduzcan y generen otras más, dentro del

² Los Propósitos y Contenidos corresponden al Programa de Educación Física para la Educación Básica, 2005

período que comprende la educación básica, parten de cinco ejes temáticos en los que el movimiento corporal resulta imprescindible para su cobertura, ellos son:

- 1) **Estimulación perceptivo motriz:** conocimiento y dominio del cuerpo, sensopercepciones y experiencias motrices básicas.
- 2) **Capacidades físicas condicionales:** fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad.
- 3) **Formación deportiva básica:** iniciación deportiva y deporte escolar.
- 4) **Actividad física para la salud:** nociones y conceptos para la práctica del ejercicio físico y efectos del ejercicio físico sobre el organismo.
- 5) **Interacción social:** actitudes y valores culturales.

El educador físico tiene la responsabilidad profesional de lograr que los niños y jóvenes alcancen los objetivos de la Educación Física a través del desarrollo de estos contenidos. El mayor tiempo de clase dedicado a la ejercitación motriz y al aprendizaje de habilidades motoras específicas permitirá que los alumnos al concluir un periodo de enseñanza, alcancen el dominio de las habilidades motrices correspondientes a su edad y a su nivel de desarrollo motriz.

La clase de Educación Física

La clase de Educación Física que se imparte en el patio escolar durante cincuenta minutos representa el espacio de concreción más importante del conjunto de saberes disciplinarios y de otros campos de conocimiento, que fundamentan y dan sentido a las prácticas corporales

en la escuela durante la infancia y la adolescencia. El estudio de la clase se ha abordado desde diversos enfoques y perspectivas como los objetivos, los actores, los propósitos, la disciplina, etc. pero pocos autores han analizado de manera profunda la estructura de la sesión en términos de sus contenidos, organización de las actividades, el uso del tiempo y los recursos para lograr el máximo de aprendizajes motrices.

En México, Torres, J. A. (1998) ha sido de los precursores en sistematizar la estructura general de la clase que se imparte en las instituciones de nivel básico, considerando las características del contexto nacional, en donde hay que contrarrestar situaciones como el escaso tiempo asignado a la sesión, la falta de profesores, los pocos recursos disponibles, las condiciones de trabajo, entre otros factores que inciden de manera determinante en la dinámica de la sesión. Para este autor, la clase de Educación Física independientemente de sus objetivos y del nivel escolar se estructura en 4 fases:

- **Fase 1: Preliminar**
 - **Fase 2: Inicial**
 - **Fase 3: Cardinal**
 - **Fase 4: Terminal**
-
- **La fase 1 ó Preliminar** engloba todas aquellas actividades que tienen como propósito disponer los recursos y situaciones que facilitarán la realización de la clase en el patio, son actividades de planeación y organización principalmente.
 - **La fase 2 ó Inicial** abarca la recepción y bienvenida al grupo, la explicitación de los objetivos, actividades y la preparación

morfofuncional (calentamiento) y psicológica que garantice la participación libre y decidida de los alumnos.

- **La fase 3 ó Cardinal** es la más importante, porque en ella se realizan las actividades tendientes a lograr el desarrollo psicomotor, el aprendizaje de destrezas motoras y el incremento de la aptitud física. Es la fase medular de la sesión y a la que se asigna el mayor tiempo posible.
- **La fase 4 ó Terminal** tiene como propósito disponer a los alumnos para un estado de relajación y vuelta a la calma, a fin de que regresen al aula en condiciones de estabilidad física y emocional para continuar con el trabajo.

Asimismo, Torres, J. A. (1998) clasifica las clases dependiendo de sus objetivos, en diferentes tipos:

- **Clase de Desarrollo**
- **Clase de Introducción al Tema**
- **Clase de Consolidación y Aplicación**
- **Clase de Evaluación**

Cada uno de estos tipos de clase tiene una organización diferente en función de los objetivos que se pretende alcanzar, variando principalmente en el tiempo asignado a cada fase y en la intervención del docente. Se enfatiza el valor de los procesos de evaluación durante las clases, como un medio para conocer el grado en que los alumnos han alcanzado los objetivos de aprendizaje. Desafortunadamente, la evaluación es un problema de grandes dimensiones en el área de Educación Física, en donde lo común es no realizarla o considerarla

únicamente para asignar calificaciones. Asimismo, una situación cotidiana es utilizar criterios como el uniforme, la asistencia, la puntualidad, la disciplina, la participación en eventos deportivos, para asignar una nota o un rango. Al no considerar los aprendizajes motrices, el docente menosprecia la participación del alumno en los procesos de enseñanza-aprendizaje, provocando situaciones de indiferencia y apatía hacia las actividades de las clases.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

1. PERSPECTIVA TEÓRICA

Para la comprensión de las prácticas que realiza el educador físico en el entorno escolar se requirió de un acercamiento teórico a la génesis de la acción social, como antecedente obligado para el estudio de las prácticas. La acción social entendida como el obrar cotidiano que se despliega en el marco de la vida social, se desarrolla estableciendo relaciones de diversos tipos entre los seres humanos que comparten un espacio social.

Las prácticas sociales se definen como el conjunto de acciones que los sujetos desarrollan en sus relaciones sociales. Son acciones objetivas, modos de apropiación y procesos de construcción de sentido. Las acciones -lo pensado o proyectado por el actor- y los actos -la acción concluida- son producto de una compleja elaboración social, de una abstracción de elementos culturales y sociales.

Schutz (1974) resalta la trascendencia de considerar el sentido común para la interpretación de las acciones humanas desplegadas en el marco de la vida diaria:

(...) todo hecho es un hecho extraído de un contexto universal por la actividad de nuestra mente. Por consiguiente, se trata siempre de hechos interpretados, ya sea que se les considere separados de su contexto mediante una abstracción artificial, o bien insertos en él. En uno u otro caso, llevan consigo su horizonte interpretativo

interno y externo. Esto no significa que en la vida diaria o en la ciencia seamos incapaces de captar la realidad del mundo; sino que captamos solamente ciertos aspectos de ella: los que nos interesan para vivir o desde el punto de vista de un conjunto de reglas de procedimiento aceptadas para el pensar, a las que se denomina método científico. (Schutz, 1974: 36)

En otras palabras, la tarea de quien investiga consiste en entender la dirección o sentido de las acciones y prácticas que llevan a cabo las personas en su entorno inmediato, esto es, en su mundo cotidiano o espacio de acción. Aprender el sentido de lo que se hace y las múltiples formas cómo se hace es la tarea del investigador. Siguiendo con esta tradición teórica, Berger y Luckmann (2005) consideran que la sociología del conocimiento se centra en conocer aquello que los seres humanos de un grupo o una comunidad que comparten un territorio, consideran como conocimiento y realidad. No se trata del conocimiento especializado -el del filósofo o el del científico- sino el de la persona común, el del hombre de la calle.

Profundizar en el análisis de la vida social que se vive en la escuela tratando de comprender las prácticas del profesor de Educación Física, implica dilucidar y entender las diversas formas de pensamiento que originan un conjunto de prácticas que desarrolla en el entorno escolar. Así, se establece que existe una estrecha vinculación entre el pensamiento humano y el contexto social en el que se origina dicho pensamiento. (Berger y Luckmann, 2005)

En la escuela el educador físico realiza una práctica social, la cual está determinada por un conjunto de relaciones que establece con los otros en el marco de la vida institucional. Es transmisor de un acervo de

conocimientos y saberes particulares de su ámbito profesional. Su mundo es “la realidad” y sus conocimientos y creencias los da por establecidos. Siguiendo a Schutz (1974), el mundo particular adquiere sentido para el actor a partir de las estructuras de significatividad:

(...) el mundo social... tiene un sentido particular y una estructura de significatividad para los seres humanos que viven, piensan y actúan dentro de él. Éstos han preseleccionado e interpretado este mundo mediante una serie de construcciones de sentido común acerca de la realidad cotidiana y esos objetos de pensamiento determinan su conducta, definen el objetivo de su acción, los medios disponibles para alcanzarlo; en resumen, los ayudan a orientarse dentro de su medio natural y sociocultural y a relacionarse con él. (Schutz, 1974: 37)

Al analizar la estructura del sentido común en la vida cotidiana, Schutz (1974) establece que la realidad es interpretada por los hombres y adquiere un significado subjetivo que les permite pensar y actuar; actos que se concretan en prácticas que no son independientes, ni autónomas, sino generadas en el contexto de la vida social.

El educador físico realiza su práctica profesional cotidiana en el patio escolar. Este espacio, “territorio plural” como lo denomina Pavía (2005) es su lugar de trabajo. Es allí en donde despliega una serie de prácticas que desarrolla en múltiples procesos de interacción que lo van a caracterizar en la vida social y en el entorno profesional. Sin embargo, poco se sabe acerca de las variadas formas como asume su rol y sobre los diversos mecanismos, dispositivos, estrategias, tácticas que utiliza en su cotidianidad para afirmarse o constituirse como parte de un grupo o para diferenciarse de él. La comprensión del significado subjetivo de estas prácticas es el punto central en esta indagación.

El trabajo profesional del educador físico se caracteriza por transmitir saberes principalmente en el nivel del “saber-hacer”; es decir, saberes prácticos, también llamados ***procedimentales***. Su campo de trabajo no es un área en donde predominen los saberes conceptuales y/o actitudinales, que aunque están presentes y se trabajan como parte de los contenidos programáticos, no son los predominantes en el currículum de Educación Física.

Si los conocimientos que cotidianamente transmite el profesor son fundamentalmente prácticos, el tipo de pensamiento que desarrolla también tiende a ser práctico. Sus necesidades profesionales le exigen resolver y actuar en el entorno del desarrollo de habilidades y destrezas que son actividades prácticas. Las relaciones sociales que establece en el entorno con sus pares, caracterizados también por este tipo de pensamiento, sus intercambios, opiniones, creencias, representaciones, se sustentarán en un pensamiento con tendencia pragmática. La función docente que desarrolla en el entorno profesional le exige actuar para resolver situaciones inmediatas y de índole práctico, como organizar contingentes numerosos; hacerse oír y dirigir las actividades físicas en grandes espacios; canalizar la emotividad y la necesidad de movimiento de niños y jóvenes por medio de actividades recreativas y deportivas; enseñar y demostrar habilidades y destrezas motrices, entre otras.

2. SOBRE EL MÉTODO

Para comprender las acciones que despliega el profesor de Educación Física en su escenario cotidiano, se utilizaron diferentes técnicas para obtener información de primera mano. Era menester conseguir datos a través del empleo de técnicas de corte cualitativo como la observación de las acciones en el patio, escenario principal de las prácticas cotidianas del docente. Desde las primeras observaciones realizadas a las sesiones de clase se percibe que las acciones del profesor y los alumnos son complejas y variadas, además de que suceden en espacios de tiempos muy cortos. Aunque la descripción de los sucesos se realizó en forma simultánea a la observación, la multiplicidad de acontecimientos no permitió recoger los hechos en su totalidad. Muchos sucesos también relevantes no se alcanzaron a describir por la rapidez con que se suscitaban y, por lo tanto, fueron omitidos en la descripción y olvidados en el momento de la transcripción. Por ejemplo, al tiempo que se observó al docente dando indicaciones, el grupo estaba atento o realizaba una serie de actividades que podían o no corresponder a las indicadas por el profesor como reír, jugar, aventar, golpear, tomar agua, platicar, etc. porque el espacio y las condiciones de libertad del contexto lo permiten. Otra situación semejante se presentó cuando el docente organizaba la clase con equipos de trabajo y las actividades eran diferentes para cada grupo, pero se realizaban simultáneamente¹. Ello implica que el observador elija, entre las diferentes situaciones a observar en el panorama del todo, las que considera más significativas.

¹Desde la Didáctica de la Educación Física, esta forma de organización corresponde a una estrategia de enseñanza característica del campo disciplinario denominada Enseñanza con Monitores.

En el momento de analizar las descripciones se percibía que los acontecimientos descritos suscitados en el patio escolar eran difíciles de aprehender únicamente en función de la observación. Como resultado de esta situación, se consideró necesario utilizar diferentes técnicas para obtener otro nivel de información que la pura observación no proporcionaba. Se tenía la percepción de que algo faltaba, los textos descriptivos parecían incompletos frente a la complejidad de las interacciones sociales observadas durante la clase.

Así surgió la necesidad de preguntarse por aquello que se privilegia en el momento de la observación y los hechos que se omiten al considerarlos en un segundo plano de importancia. Ricoeur (2000) señala al respecto la trascendencia de hacer consciente lo que se presentifica frente a lo que se omite. Lo que se presentifica es porque algo significa, algo de lo que sucede tiene sentido para el observador como sujeto, es la huella. Aquí la explicación desde lo metodológico por qué el investigador en el momento de la observación privilegia algunos aspectos sobre otros que calla u omite. El registro de la observación se centraba en un ángulo complejo y rebelde; por lo tanto, ante este problema de carácter metodológico se decidió utilizar la videograbación para captar otros ángulos de las acciones y así contrastar y enriquecer la información obtenida a través de las observaciones. Las videograbaciones de las sesiones de clase adquirieron diferentes matices según las características particulares de cada docente y la situación circunstancial del momento.

Durante las primeras observaciones directas los docentes asumían ciertas actitudes pensadas, no espontáneas, considerando la asistencia

de alguien extraño. Sin embargo, conforme pasó el tiempo se acostumbraron a la presencia del investigador y entonces sus comportamientos adquirieron características que se asemejan a su actuar cotidiano. Sus actitudes fueron recurrentes durante las clases, repetían sus formas de iniciar, organizar y conducir las actividades con los diferentes grupos durante un día de trabajo. Se comportaban de manera habitual y rutinaria. Empero, cuando sabían que la clase se iba a filmar, su actitud cambiaba radicalmente. Algunos no estaban de acuerdo, pero no lo expresaban abiertamente y entonces se “resignaban” intentando hacer las cosas de la mejor manera. Llegado el momento, se trató de convencerlos de la confidencialidad del material obtenido, a fin de que no desconfiaran y participaran de manera más libre y espontánea.

Al respecto Bertely (2004) sostiene:

El sujeto observado o entrevistado tratará de comportarse, sobre todo en las primeras etapas del trabajo de campo, de acuerdo con lo que supone espera observar y escuchar el investigador... en la medida en que transcurre la estancia en el campo, los actores observados o entrevistados comienzan a modificar las declaraciones y acciones de lo que creían que debían decir y hacer en un primer momento, hacia otros códigos de representación y acción que contradicen lo que dijeron e hicieron antes. (Bertely, 2004: 49)

Se consideró que las observaciones a las prácticas no eran suficientes porque no lograban explicar la intención que tiene el profesor cuando las instrumenta, esto es, el sentido de sus acciones. La palabra del profesor era importante para entender lo que hace y por qué lo hace, de manera que la entrevista se convirtió en una técnica necesaria para captar los

múltiples sentidos que el docente le confiere a sus prácticas. Era necesario recuperar el testimonio de los actores; por tanto, se entrevistó a los docentes con el propósito de conocer lo que ellos piensan de su trabajo, de la institución, de la organización de las actividades, de sus prácticas; la manera como las asumen, las reproducen, las interpretan, les dan significado.

También se entrevistó a “los otros”, quienes interactúan cotidianamente con el profesor y observan, testifican y, en algunos casos, participan de las acciones del docente. Son los directivos de las escuelas, los supervisores de Educación Física y los funcionarios del área. Ellos son los responsables de hacer cumplir el reglamento y la normatividad; también les corresponden las acciones relacionadas con la actualización permanente del gremio y el seguimiento técnico y administrativo del trabajo del profesor. La importancia del testimonio de “los otros” se establece en función de obtener un punto de vista diferente sobre las prácticas del profesor y tener la posibilidad de contrastar ambos testimonios. Al respecto, Ricoeur (2000) señala la importancia del “otro” constituido por el investigador a través del relato como testimoniante:

El otro es constituido ciertamente como extranjero, es decir, como no-yo; pero es “en” mí donde es constituido... la memoria individual toma posesión de sí misma precisamente a partir del análisis sutil de la experiencia individual y sobre la base de la enseñanza recibida de los otros. (Ricoeur, 2000: 157)

3. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La delimitación del contexto permite acotar e inscribir bajo ciertas circunstancias espaciales y temporales las situaciones empíricas que se consideran significativas para la construcción del objeto de investigación. Se delimita el contexto, los actores, el escenario y los momentos relevantes en los cuales se utilizarán las técnicas para obtener información. Sobre ello, Woods (1986) argumenta la necesidad de profundizar en el contexto a fin de lograr una mejor comprensión de lo que se investiga:

En el trabajo interpretativo no hay significados absolutos separados de todo contexto social, de modo que necesitamos saber algo acerca del contexto para captar el sentido de lo que en él se expresa. (Woods, 1986: 89)

El trabajo de campo se realizó en escuelas primarias en el Distrito Federal. Son escuelas del turno matutino y vespertino. La zona aledaña a las escuelas es de nivel socioeconómico medio y medio bajo. Las casas cercanas a las escuelas son propias y unifamiliares; viviendas de una o dos plantas, con construcciones sencillas y modestas. Muchos de los alumnos que asisten a estas instituciones no viven en esta colonia, pertenecen a una zona de construcciones irregulares, con viviendas edificadas con materiales como láminas de cartón. Se les denomina la colonia de “los paracaidistas” y se sitúan en zonas mas alejadas de las escuelas.

La investigación se realizó con docentes de Educación Física que trabajan en el nivel primaria en escuelas públicas de la ciudad de

México. Son 5 profesores de ambos sexos, con nivel de licenciatura y 5 años de servicio como mínimo. Se visitaron diferentes instituciones de la zona norte, sur y poniente del Distrito Federal, también diversos sectores del área con el propósito de conseguir la anuencia de las autoridades. Finalmente se tomó la decisión de trabajar en una determinada zona escolar, por lo cual se habló con las autoridades del sector de Educación Física para obtener el permiso de visitar las escuelas y trabajar con los profesores. El responsable accedió sin dificultad porque previamente se le había informado de la posible realización del trabajo.

Las visitas a las escuelas para el trabajo de campo iniciaron en agosto de 2006 y concluyeron en junio de 2007. Se eligieron primeramente las escuelas y por azar a los profesores asignados a ellas. No se realizó alguna selección particular, los únicos requisitos fueron la antigüedad en el servicio y el nivel de licenciatura como mínimo.

Posteriormente se habló con la supervisora de Educación Física de la zona escolar de quien dependen directamente los profesores en el aspecto técnico y administrativo. La supervisora también accedió amablemente, facilitó la comunicación con los directores de las primarias y el permiso para visitar las escuelas. Se observa que el papel de los supervisores es muy importante y es necesario respetar las jerarquías; es difícil realizar alguna actividad si no se obtiene su autorización. En el caso particular de la citada profesora se aprecia una relación de mucha cordialidad y afecto entre ella y los docentes. Generalmente los visita una vez a la semana, en sus expresiones se percibe preocupación por la situación económica y laboral de algunos de ellos.

La supervisora expresó su anuencia de manera cordial, pero fue muy enfática en señalar que si los profesores no estaban de acuerdo ella no los podía obligar a participar. También señaló algunos rasgos característicos de los profesores de la zona, sus comentarios generalmente fueron de apoyo y defensa al trabajo de los docentes, así como alabanzas y halagos respecto a su desempeño. Manifestó algunas cuestiones de carácter personal, lo que permite pensar que hay una relación de cercanía y confianza con los profesores. En algún momento comentó que organizó una comida para fomentar la convivencia y comunicación absorbiendo ella todos los gastos del evento. Posteriormente se habló con los directivos. Al principio no fue fácil obtener su autorización. Se mostraron renuentes, desconfiados sobre lo que se proponía realizar. La intervención de la supervisora fue determinante para obtener el permiso.

El trabajo de los supervisores es fundamental para la relación entre el profesor, el director de la escuela y el jefe de sector. Ellos son los responsables de establecer la comunicación entre los diferentes niveles. También contribuyen a que la relación con el profesor y el director sea fluida y cordial. En algún momento se observa que no todos los directivos están satisfechos con el trabajo que realizan los educadores físicos; sin embargo, expresan que prefieren tener un **profesor regular aunque no cumpla totalmente** (EDa-03)² que quedarse sin profesor de Educación Física³. Durante las entrevistas algunos directivos expresan

² La manera como se determinaron las claves para identificar los testimonios se explicita en el apartado de las entrevistas en las páginas 103 y 101 de este documento.

³ Existe un rezago en términos de cobertura en el servicio de Educación Física, lo que hace que muchas escuelas de nivel básico no tengan profesor. La Secretaría de Hacienda no otorga nuevas plazas por considerar que matemáticamente -según el número de profesores, de escuelas y de alumnos- están cubiertas las necesidades del

su inconformidad al respecto porque consideran que los supervisores “protegen” a los docentes y los “defienden” cuando se quieren tomar medidas y/o sanciones administrativas. Una directora expresa su malestar con respecto al desempeño de los profesores:

(...) dan muy poco tiempo de clase, siempre empiezan tarde y terminan antes de que finalice el año escolar, además de que gozan de muchos permisos para no asistir a dar clase. (EDa-03)

Es necesario señalar que en muchos casos, cuando el profesor no se entiende con el director, siente que le “exigen mucho” o por alguna razón no se encuentra cómodo en la escuela, es viable que solicite y se le otorgue el cambio a otra escuela sin mayor problema. Hay profesores que constantemente pasan de una escuela a otra sin que se investigue la razón de tales cambios. Por ese motivo, los directores “cuidan” a sus profesores y evitan en lo posible tener conflictos con ellos. Sobre el problema del constante cambio de escuelas, una supervisora nos ofrece su punto de vista:

(...) si en el centro de trabajo le están exigiendo mayor profesionalismo, mayor responsabilidad, le están exigiendo mayor puntualidad o lo que tú quieras, el maestro tranquilamente se cambia de trabajo, se cambia de centro de trabajo y se lleva el lastre y deja una mala imagen...” (ESa-02)

En la entrevista inicial con los directivos se les explicó el objetivo de la investigación y las actividades a realizar como observaciones durante las sesiones de clase en el patio y entrevistas a los docentes. Estaban

servicio. Sin embargo, en ese cálculo no se considera el alto número de docentes comisionados a tareas técnico-administrativas, al SNTE o que por prescripción médica no laboran en clase directa en las escuelas. (EFa-07)

desconcertados, alguno manifestó su extrañeza porque según expresó **“no es habitual que se realicen investigaciones sobre lo que sucede en la clase de educación física, parece que a nadie le importa lo que sucede en el patio”** (EDo-04) comentó en la visita inicial. Otro manifestó que durante los casi 30 años de servicio **“nunca me ha tocado que alguien haga investigación en educación física, por eso me sorprende la solicitud”**. (EDo-05). Una de las directoras nos recibió amablemente y escuchó atenta la solicitud. Le pareció interesante, pero dijo que no podía dar una respuesta afirmativa hasta preguntar a los profesores, dado que la opinión de éstos era lo más importante y no podía decidir por ellos. Una vez obtenida la anuencia de los directores, se platicó con cada uno de los docentes para invitarlos a participar en la investigación.

4. INSTRUMENTOS PARA EL ACOPIO DE INFORMACIÓN

La selección de las técnicas e instrumentos de investigación es una tarea a la que el investigador se enfrenta una vez que ha precisado elementos como las preguntas de investigación, la dimensión de su estudio, la delimitación del contexto y los referentes empíricos que considera significativos para su análisis. Sin embargo, es necesario considerar también otros factores como el tiempo disponible para realizar el estudio y el posible financiamiento. Sobre la pertinencia en el uso de las técnicas y los instrumentos de campo, principalmente en investigadores con poca experiencia, Bertely (2004) señala:

El dominio de las técnicas e instrumentos se adquiere en la práctica, a partir del hacer y del diálogo permanente con investigadores experimentados. (Bertely, 2004: 50)

Diario de campo

En el desarrollo de la investigación, una de las inconsistencias del proceso metodológico fue la falta de continuidad en la elaboración del diario de campo. Aunque teóricamente se sabía de la trascendencia del instrumento, la inexperiencia en la realización de trabajo empírico hizo que no se atendiera puntualmente este aspecto, sobre todo en la primera etapa. Aun cuando se realizaban registros independientes después de las diferentes actividades, no se sistematizaron a través de este instrumento de manera formal. El registro que se llevó es un cuaderno en donde se anotaron las actividades realizadas, así como las fechas y los horarios, pero también se incluían notas sobre cuestiones teóricas, bibliográficas o personales. Durante las primeras observaciones en las

escuelas se pensó que con observar y describir simultáneamente los acontecimientos era suficiente. Las transcripciones se realizaban el mismo día o al siguiente, por lo que no se vislumbraba la importancia de este recurso. Posteriormente durante las entrevistas sí se tomaron notas paralelas al guión acerca del contexto y sobre algunas cuestiones particulares. Sin embargo, la descripción detallada de cada situación día con día durante la visita a las escuelas no se realizó como tal, sintiendo esta carencia en el momento de iniciar la descripción del proceso metodológico.

Observaciones

Antes de acudir a las escuelas a realizar las observaciones, tuve necesidad de hacer algunos ensayos y ejercicios para habilitarme como observadora. Aunque era una práctica ya conocida formalmente en mi experiencia como docente, asumir esa responsabilidad en una investigación implica otros niveles de desempeño profesional para los cuales no me sentía totalmente competente. Primero hice observaciones a las clases de gimnasia con alumnos de licenciatura, fue ahí donde por primera vez me percaté de mi inclinación a juzgar los hechos y a emitir juicios en las transcripciones. Posteriormente realicé observaciones durante las prácticas pedagógicas de 7º y 8º semestre. También allí me di cuenta que en lugar de describir los hechos tal como acontecían, emitía juicios de valor sobre las acciones de mis alumnos. Describía lo que hacían en función si era lo correcto o no, según mis referentes de lo que debían hacer como futuros profesores.

A partir de algunas lecturas, de intercambios y observaciones con mis compañeros y profesores de los seminarios, del análisis de las transcripciones de mis trabajos anteriores y del propio proceso formativo en que me impliqué, poco a poco he logrado separar mi papel de docente y de investigadora. He aprendido a realizar observaciones más objetivas, describiendo únicamente los hechos fenoménicos y en un apartado en forma paralela, los comentarios que me suscitan los acontecimientos que observo. No ha sido fácil, tengo que revisar constantemente las transcripciones para darme cuenta si logro mayor objetividad en el texto, evitando que afloren mis creencias y prejuicios.

La observación participante fue la primera técnica que se aplicó en el trabajo de campo. Aunque no se intervino directamente en los acontecimientos, ni se participó de manera activa en las sesiones de clase en el patio, se considera que es participativa porque la presencia del observador influye de alguna manera en los comportamientos de los actores. Sobre la necesidad de realizar observaciones al contexto y con los actores involucrados directamente en la problemática de la investigación, Bertely (2004) enfatiza:

Observar y participar supone la presencia en el campo de estudio como condición indispensable para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción calificados como básicos. (Bertely, 2004: 48)

Para el acopio de información se realizaron observaciones y descripciones simultáneas a las clases de cinco profesores en el patio, en total cuarenta horas y doscientos cincuenta minutos de videograbación. Cabe señalar que anteriormente se realizaron

observaciones sistemáticas durante tres meses a diferentes profesores (quince en total); sin embargo, se consideraron para la presente investigación únicamente las realizadas a los docentes seleccionados para tal propósito.

Posteriormente se realizó la transcripción detallada de las mismas para tener un registro sistemático de los acontecimientos durante las sesiones de clase. También se observaron interacciones de los docentes fuera de la sesión de clase, la comunicación que establece con el resto del personal durante su estancia en la escuela y algunos eventos extraclase como reuniones con padres de familia y juntas con docentes del área de Educación Física en los talleres de actualización y para la elaboración de los trabajos de planeación y evaluación.

El primer docente con quien se habló es S. Es una persona amable, sonríe constantemente. Expresa su sorpresa e incredulidad porque piensa que se le ha seleccionado especialmente a él. Al explicarle las características del trabajo no está totalmente convencido, comenta su temor porque piensa que lo van a calificar y no sabe si está preparado para participar en la investigación. También cree que se van a enterar en la Dirección General de Educación Física si no hace bien su trabajo. Después de platicar con él y satisfacer sus dudas e incertidumbres accede amablemente.

Después se platica con A. Ella es una profesora conocida anteriormente durante su tránsito como alumna en la licenciatura. No se sorprende por la visita. Saluda amablemente y escucha atenta el motivo y la solicitud para colaborar. No duda, ni hace demasiadas preguntas. Accede rápida y cordialmente.

El profesor G es introvertido y un poco inseguro. Al visitarlo por primera vez para explicarle los objetivos del trabajo su actitud es de sorpresa e incredulidad, se limita a decir que fue mi alumno en la licenciatura. Se muestra renuente, no está totalmente convencido. Por su comportamiento se percibe que preferiría decir que no. Se le dan algunos argumentos académicos para facilitar la situación. Finalmente acepta.

El profesor R inicialmente no estaba considerado. Durante una visita a su escuela acompañando a la supervisora se acerca y pregunta si la visita en la institución obedece al trabajo de investigación y expresa su deseo por participar. Ante esta actitud de interés y disposición quedamos de acuerdo para platicar al día siguiente, así pasa a formar parte del grupo de docentes. Es amable, se muestra cordial y accesible. Nos explica sus horarios de trabajo, la manera como organiza las actividades y algunas generalidades sobre la asignatura.

El profesor C fue considerado por trabajar en la misma zona escolar, por diversas razones fue el último en entrevistarse durante la visita inicial. Los horarios no coincidían y algunos días no asistió a la escuela. No me conoce con anterioridad, se muestra muy serio y reservado, sus respuestas son escuetas. Comenta que si la supervisora ya autorizó, él no tiene problemas para participar.

Las observaciones a los docentes se realizaron de agosto de 2006 a junio de 2007. Se intentó dentro de lo posible, elaborar las transcripciones durante los dos días siguientes a las observaciones, con el propósito de no olvidar los detalles y lograr mayor fidelidad en las

descripciones. Con la transcripción de las observaciones se procedió al análisis del material obtenido.

Videograbación

En la primera institución visitada el profesor pensó que únicamente se le iba a observar, así que se sorprendió al decirle que se va a filmar. Aunque no se niega abiertamente, sí hay momentos de turbación. Esperamos casi veinte minutos mientras acude al salón por el grupo. Al regresar, nos comunicó que debido al número tan reducido de alumnos atendería dos grupos simultáneamente, situación que administrativamente no está permitida, pero cuya práctica es común sobre todo en escuelas de turno vespertino. Mientras esperamos en el patio llegó un primer grupo integrado por doce alumnos, cinco mujeres y siete hombres. Transcurrieron casi diez minutos. El segundo grupo no llegaba. Los alumnos que permanecían en el patio mostraban cierta inquietud por la espera; mientras platicaban, unos jugaban con las pelotas, otros correteaban o se perseguían y golpeaban entre sí.⁴ El profesor aparentemente tranquilo los observaba. Se acercó y comentó que no empezaba la clase porque esperaba que llegara el segundo grupo. En ese momento, me pregunté por qué no iniciaba la clase con los alumnos que ya estaban, pensé que probablemente no deseaba que filmara la sesión. Finalmente el grupo llegó y la clase inició. Duró

⁴ Cuando los alumnos han pasado varias horas en el salón de clases en actividades generalmente pasivas, al bajar al patio la situación de libertad provoca diferentes reacciones, manifestaciones de gran actividad física que demuestran la necesidad natural de movimiento corporal en niños y jóvenes. El profesor ha de atender y canalizar dicha necesidad en breve tiempo, de no ser así generalmente se suscitan múltiples situaciones por parte de los alumnos -golpear, jugar violentamente, agredir, correr- que las autoridades catalogan como muestras de desorden e indisciplina.

cuarenta minutos la parte dirigida por el profesor, las actividades principales fueron preparación neuromuscular y las recreativas, posteriormente se destinaron veinte minutos de tiempo para que los alumnos jugaran libremente.⁵

El profesor S siempre había estado muy dispuesto a colaborar durante las observaciones, pero al ver la cámara de video su sorpresa fue mayor. Expresa su inquietud y preocupación por lo que implica la filmación, comentando: **“que tal si se enteran en la Dirección General de Educación Física que no di bien la clase”** (VfMo-02), finalmente accedió para que se filmara la sesión.

La clase se llevó a cabo en el aula de usos múltiples. Este salón tiene la ventaja de ser un lugar cerrado, situación que permite no estar a la intemperie y evitar los rayos del sol que a las catorce horas son agobiantes. La clase se realizó con alumnos de 3er. grado de entre ocho y diez años. Son catorce estudiantes, ocho hombres y seis mujeres. El profesor inició la sesión nervioso, volteando constantemente hacia la cámara e inseguro en las indicaciones a los alumnos. La temática de la clase fue gimnasia básica, con ayuda de los alumnos distribuyó los colchones en el área de trabajo y organizó el grupo en hileras para realizar las actividades. Conforme transcurrió el tiempo olvidó la cámara y recuperó la confianza y seguridad que había mostrado en clases anteriores. Mantuvo la atención y el interés del grupo, las explicaciones fueron precisas, demostrando los ejercicios personalmente. Los alumnos participaron de manera espontánea y dinámica, se nota que están acostumbrados al ritmo de trabajo del profesor. Con la constante

⁵ La situación del tiempo libre durante la clase es analizada en el capítulo III de este trabajo.

actividad su cara enrojece y escurren gotitas de sudor, demuestran cansancio físico, pero el interés por el trabajo en los colchones motiva su constante atención. La organización en hileras permitió controlar al grupo mientras realizaban las rodadas para prevenir una lesión y, al mismo tiempo, corregir y retroalimentar los ejercicios en el momento de su ejecución. No hubo muestras de indisciplina, ni desorden, los alumnos se mantuvieron constantemente ocupados porque la actividad fue fluida y no tenían que esperar largo tiempo para participar.

El profesor G es callado, su actitud es seria. Al comentarle sobre la filmación se sorprendió, pero dijo que no había problema y fue al salón por los alumnos. Tardó casi diez minutos en regresar, se entretuvo platicando con la maestra del grupo, los alumnos llegaron al patio y se dispersaron libremente. Son de 1er. grado y tienen seis y siete años. Algunos fueron al baño, otros bebían agua, otros corrían a tomar las pelotas para jugar fútbol. Casi inmediatamente salió de su oficina la directora y preguntó por el profesor, les dijo a los alumnos que no debían estar solos en el patio. El profesor regresó al patio apresuradamente, pasó lista e inició el “calentamiento”. La dinámica de la clase fue de mucha actividad, cambió constantemente de ejercicio para mantener la atención del grupo. Había un alumno que no participaba, solamente observaba a sus compañeros y ayudaba a repartir el material. Realizaron ejercicios con pelotas de manera individual. Cuando cambió la organización del grupo y se colocaron en hileras, hubo desorden porque el tiempo de espera fue muy largo, los alumnos se distraían con otras actividades mientras les tocaba pasar. Algunos platicaban, se peleaban, iban a tomar agua, otros se acostaron en el piso mirando el cielo; al fondo, dos disputaban una pelota y se jalaban la chamarra. El profesor

demostraba un ejercicio, mientras algunos niños permanecían en su lugar en las hileras, otros brincaban y corrían por el patio sin poner atención. José, el alumno fuera del grupo observaba a sus compañeros, luego se sentó sin atender las indicaciones, el maestro le llamó la atención y al ver que no obedecía le quitó la pelota; José se sentó en el piso, después se levantó y se fue caminando entre sus compañeros con las manos en los bolsillos y actitud de indiferencia. Posteriormente se tapó con la chamarra la cabeza, el profesor exclamó: ***¡ay, el hombre sin cabeza, no vayan a soñar feo con José, el hombre sin cabeza!*** (EMO-12). Todos los niños reían observando a José, algunos se acercaban imitándolo y tapándose la cabeza con las chamarras, sin atender las indicaciones del profesor. Él les dijo que tenían unos minutos para jugar libremente, pasados cinco minutos los llamó pidiéndoles el material e indicando que la clase terminó.

La profesora A no se sorprendió al saber que iba a filmarla porque previamente lo habíamos acordado. Recibió un grupo de 5º grado e inició la sesión. Dirigió la adecuación morfofuncional o “calentamiento” desde el centro de la cancha de básquetbol, no percibió que muchos alumnos no realizaban los ejercicios o simulaban hacerlos mientras sentían su mirada, en cuanto ella se volteaba se empujaban, corrían, platicaban, se adelantaban a otros en la fila, fingían pelear. Al darse cuenta del desorden gritaba tratando de controlar el grupo, separando y colocando en el centro a cinco alumnos que consideraba provocaban la indisciplina. Les llamó la atención en voz alta frente a los demás y continuó dando indicaciones. Algunos alumnos no participaban, se quedaron sentados en las jardineras aduciendo estar enfermos. En el patio había muchos distractores: alumnos de otros grupos jugando en las

canchas, padres de familia reunidos en la entrada de la escuela, algunas profesoras conversando en un extremo, personal de limpieza arrastrando los botes de basura hacia el fondo del patio. La maestra continuaba dando indicaciones, pero los alumnos no las atendían por fijar su atención en otras cosas. Los ejercicios ya los conocían por ser muy semejantes cada clase, con su actitud manifestaban poco interés y su atención se dirigía hacia otro lado. La profesora utilizó diferente material didáctico como botes de lámina y pelotas para mantener la atención del grupo, pero no logró interesarlo.

La sesión del profesor C se realizó por la tarde, aproximadamente a las quince horas cuando el sol es muy intenso, lo que se reflejó en las caras enrojecidas de los alumnos y del profesor. Él no usa sombrero, ni gorra, tampoco lentes oscuros para protegerse, en su rostro se observan las huellas del sol. Eran once alumnos de 6º grado, casi todos llevaban un paliacate rojo que les cubría parte del cuello, en su actitud se notaba el cansancio y la fatiga provocadas por el fuerte calor, no por la intensidad de la actividad física. El profesor empleó un tono de voz enérgico, casi marcial para dar las indicaciones, los alumnos realizaban los ejercicios sin protestar. Utilizaron como material didáctico aros y pelotas, los cuales tenían que recoger para ganar al equipo contrario; la actividad era muy sencilla y no presentaba algún reto o dificultad para la edad de los alumnos, por lo que pronto se volvió monótona y cansada. Algunos alumnos se sentaron en las jardineras agobiados por el calor del sol, el maestro intentaba mantener la atención del grupo cambiando de actividad, pero la siguiente también era muy sencilla y sin grado de dificultad. Finalmente hizo algunos comentarios sobre las actividades para la siguiente clase y dio por concluida la sesión.

Entrevistas

Al considerar que la técnica de la observación no era suficiente para obtener la información necesaria relativa a las prácticas de los docentes, se decidió utilizar la entrevista. Ricoeur (2003) define el acto de testimoniar y enfatiza la importancia de recuperar el relato como fuente de representación en el trabajo narrativo:

(...) un relato autobiográficamente certificado de un acontecimiento pasado: se realice este relato en circunstancias informales o formales... el testimonio resurge al final del recorrido epistemológico, en el plano de la representación del pasado por el relato, los artificios retóricos, la configuración en imágenes... cadena de operaciones que comienzan en el plano de la percepción de una escena vivida, continúa en la de la retención del recuerdo, para concentrarse en la fase declarativa y narrativa de la restitución de los rasgos del acontecimiento. (Ricoeur, 2003: 209)

El guión de entrevista se diseñó con la información obtenida durante las primeras observaciones. Se concentraron las **categorías preliminares** en tablas, surgiendo así las que por su importancia, serían abordadas durante las entrevistas a docentes y autoridades.

Con la determinación de las **categorías preliminares** se procedió a elaborar el guión de entrevista para los docentes, el cual contiene de manera general los siguientes rubros:

I. DATOS GENERALES

1. Nombre y número de años en el servicio docente
2. Número de horas asignadas en el nombramiento
3. Nombre de las escuelas en donde trabaja

II. FORMACIÓN Y TRAYECTORIA PROFESIONAL

4. Estudios realizados
5. Lugares donde ha trabajado
6. Condiciones de trabajo profesional
7. Trayectoria en el área de Educación Física

III. ORGANIZACIÓN DE LA CLASE

8. Planeación de las actividades
9. Estructura de la sesión
10. Control de grupo y disciplina

IV. CONTENIDOS

11. Objetivos
12. Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales
13. El cuerpo en la clase de Educación Física
14. Ejercicios de orden y control
15. Valores en la clase
16. Valores del juego y el deporte escolar
17. Tiempo libre

Se realizaron cinco entrevistas a los profesores de Educación Física que se habían observado y siete entrevistas a informantes clave: tres directores de las escuelas participantes, dos supervisoras de Educación Física y dos funcionarios: un jefe de sector y una directora de área de la Dirección General de Educación Física.

La clave asignada para identificar los diferentes instrumentos se determinó de la siguiente manera:

➤ La primera literal mayúscula indica:

O – si es Observación

E – si es Entrevista

Vf – si es Videofilmación

➤ La segunda literal mayúscula indica:

Ma – si es Maestra

Mo – si es Maestro

Da – si es Directora

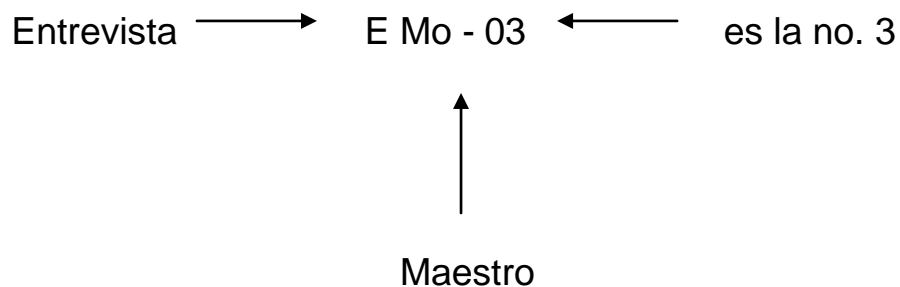
Do – si es Director

Sa – si es Supervisora

Fa – si es Funcionaria

Fo – si es Funcionario

➤ Los números indican el orden progresivo de cada instrumento en todos los casos, por ejemplo:



Perfil de los docentes entrevistados

- Docente mujer de treinta y cinco años, con trece de servicio y veintidós horas de nombramiento. Trabaja en una escuela primaria en el turno matutino con el total de horas en clase directa. Es licenciada en Educación Física egresada de la ESEF. Trabaja en escuelas particulares.
- Docente hombre de treinta y siete años, con catorce de servicio y treinta y seis horas de nombramiento, de las cuáles treinta y dos trabaja en clase directa frente a grupo y cuatro para organización. En el turno matutino atiende dos escuelas diferentes; por las tardes, una tercera escuela tres veces a la semana. Los días que no asiste a la primaria vespertina trabaja como entrenador de fútbol. Es licenciado en Educación Física egresado de la ESEF y en ocasiones, toma algunos de los cursos que ofrece la Dirección General de Educación Física.
- Docente hombre de veintinueve años, con cinco de servicio. Tiene un nombramiento de doce horas, las cuales cubre en clase directa en una escuela primaria de turno vespertino. Tardó un año para conseguir la plaza actual, durante ese tiempo trabajó como docente en escuelas particulares. Actualmente no trabaja en las mañanas. Es licenciado en Educación Física por la ESEF.
- Docente hombre de treinta y cinco años, con siete de antigüedad. Tiene una plaza en propiedad de diecinueve horas y un interinato de veintidós horas. Todas las horas las trabaja en clase directa frente a grupo. Trabaja en dos escuelas primarias diferentes:

atiende catorce grupos en las mañanas y doce grupos en las tardes. Es licenciado en Educación Física por la ESEF.

- Docente hombre de treinta y nueve años, con diez de antigüedad en el servicio. Tiene diecinueve horas de nombramiento en propiedad, que cubre en clase directa tres días a la semana en una primaria. Los otros días trabaja en una escuela particular como entrenador de fútbol.

Entrevistas con los docentes

Woods (1986) enfatiza la función de las entrevistas -complemento de la observación- como elemento principal en el trabajo interpretativo:

(...) en las entrevistas... se trata de penetrar las experiencias de los demás, de empatizar con los demás, de volverse como ellos, contemplar el mundo con ellos, hablar como ellos y parecerse a ellos, compartir con ellos... son el instrumento mas poderoso de una investigación cuando se les utiliza en conjunción con otros métodos, sobre todo con la observación. (Woods, 1986: 104)

Con la información relevante obtenida a través de las observaciones, se elaboró un primer **guión de entrevista estructurada**, el cual se fue depurando conforme se realizaron los encuentros con los testimoniantes.

Se entrevistó al profesor S al final de la tarde porque el director de la escuela no permite suspender la clase, salvo por motivos de fuerza mayor, como éste no era el caso, esperamos hasta concluir el turno a las dieciocho treinta horas. Tiene treinta y cinco años de edad y trece años de servicio. Es un profesor amable, muy dispuesto a colaborar, aunque

en diferentes momentos expresó su preocupación porque las autoridades se enteren si no realiza bien su trabajo. Le expliqué nuevamente los objetivos de la investigación y de la entrevista, sonreía constantemente, aunque se observaba nervioso al inicio del diálogo. Poco a poco adquirió confianza y sus respuestas fueron más amplias y detalladas, demostrando conocimiento de las diferentes situaciones de la clase en función de su experiencia. La entrevista duró hora y media y al final expresó su preocupación por la actitud indiferente de las autoridades frente a la situación laboral y profesional de los docentes.

La profesora A accedió sin problemas a la entrevista, no hizo muchas preguntas, contestó amablemente, aunque fue muy cuidadosa en sus comentarios. Al principio sus respuestas fueron cortas y precisas, se limitó a contestar lo que se le preguntaba. Conforme avanzó la entrevista demostró mayor confianza. Por momentos sonreía y sus explicaciones eran más amplias y detalladas. Al término de la entrevista, ya sin la grabadora, se atrevió a hacer comentarios más críticos sobre las condiciones laborales de los docentes y las actitudes “poco profesionales” de algunos de sus compañeros.

El profesor C accedió a la entrevista pero su actitud fue seria, poco amigable, sus respuestas muy cortas y precisas. Expuso que tiene una situación laboral desfavorable, pocas horas y poco salario. Durante la entrevista no modificó su actitud, permaneció serio y mientras hablaba mostró graves problemas de expresión verbal. No sonreía, pensaba sus respuestas demostrando tener conocimientos sobre situaciones de carácter técnico, sin embargo, en él fue notoria la distancia entre lo que dice y lo que se observa en el patio durante las sesiones de clase.

El profesor R accedió cordialmente a la entrevista que duró casi dos horas por lo extenso y pormenorizado de sus respuestas. Se mostró amable y confiado, en su actitud se notaba la necesidad de hablar y de ser escuchado. Ofreció detalles sobre su vida personal y profesional, sus carencias económicas, sus diversos empleos y la dificultad para realizar estudios superiores. Habló con fluidez de su trayectoria en el ámbito y de sus aspiraciones profesionales; empero, su expresión verbal denota graves problemas de dicción y de vocabulario.

El profesor G accedió a la entrevista, la cual fue muy breve, duró solo treinta minutos. Su actitud fue de nerviosismo e inseguridad, como si tuviera temor por la información expuesta. Sus respuestas fueron cortas, escuetas, limitadas a monosílabos y a mínimas explicaciones. Se mostraba incómodo con las preguntas, sus comentarios eran muy generales y sin detallar, ni detenerse a pensar las respuestas o a reflexionar sobre la cuestión. En algunos momentos se observó inquieto, incómodo, queriendo concluir lo más rápidamente posible.

Entrevistas con las supervisoras de Educación Física

La primera profesora entrevistada tiene veintitrés años de servicio y uno con funciones de supervisora. Al principio se mostró un poco insegura y nerviosa por la entrevista, conforme avanzó el diálogo sonreía tomando confianza. Sus primeras respuestas fueron breves y centradas únicamente en la pregunta, posteriormente hizo comentarios más amplios sobre situaciones personales y laborales de algunos docentes. Se nota que conoce bien sus funciones, tanto en el aspecto técnico,

como en el administrativo. Mostró gran disposición para el trabajo, le preocupa apoyar a los profesores, para quienes tuvo comentarios generalmente positivos sobre su desempeño laboral. Manifestó que los problemas que se presentan son provocados más por situaciones administrativas o laborales adversas que por las acciones del propio docente, quien está a expensas de las decisiones de las autoridades. Debido a su intervención, la comunicación con los profesores y los directivos fue fácil y abierta.

La segunda supervisora entrevistada se presentó puntualmente a la cita, tiene treinta y dos años de servicio y cincuenta de edad. Además de ser licenciada en Educación Física estudió la licenciatura en psicología. Se expresó con mucha seguridad, demostrando gran experiencia y conocimiento sobre el trabajo profesional del educador físico. Las respuestas fueron precisas y amplias; argumentó sus puntos de vista con referentes teóricos desde las ciencias del movimiento y la teoría pedagógica de la Educación Física. Defendió con vehemencia la profesión y con conocimiento los beneficios que aporta la actividad física durante las diferentes etapas de la vida. Fue crítica cuando se le preguntó acerca del trabajo de los profesores, no se intimidó al señalar que muchos son flojos e irresponsables. También hizo señalamientos fuertes contra las autoridades del área y contra el sistema educativo, enfatizando constantemente su falta de visión para contrarrestar un problema tan grave como la obesidad infantil. Reiteró constantemente el papel de la Educación Física como vía para prevenir las enfermedades y mejorar la calidad de vida de las personas.

Entrevistas con los directivos

El profesor S es director de una de las escuelas, tiene cuarenta y cinco años de edad, veintiséis de servicio como docente y cinco años como director. Escuchó atentamente la solicitud y accedió amablemente a colaborar en el trabajo. Demostró amplia experiencia en el terreno profesional en áreas como la planeación y la evaluación. También conocimientos en cuestiones de pedagogía y planeación educativa. Por los comentarios que hizo sobre la disciplina se nota que conoce bien los contenidos del programa de Educación Física y las actividades que realizan los profesores en el patio. Refirió su relación con los educadores físicos durante toda su vida profesional y enfatizó la importancia de la asignatura para la educación integral. También señaló la trascendencia de la actividad física para la formación ética de los alumnos, como base para la vida futura. Sus comentarios acerca del trabajo del educador físico fueron muy críticos, con base en muchos años de observar las clases en el patio y de trabajar con ellos, como él mismo lo reiteró.

La profesora G es una mujer madura, con actitud seria y formal. Tiene veintiséis años de servicio y tres como directora. Aceptó la entrevista sin problemas expresando su beneplácito por la oportunidad de colaborar en la investigación. Sus comentarios acerca del trabajo del profesor de Educación Física se centraron en su experiencia como directora y como maestra frente a grupo. Generalmente fueron positivos, enfatizando el sentido de responsabilidad de los docentes en la atención a los niños. Se observó que le preocupa decir cosas negativas sobre el trabajo del profesor. Sin embargo, conforme avanzó la entrevista y en un clima de mayor confianza, expresó su preocupación por algunas situaciones que

ella considera irregulares, como la frecuente inasistencia de los profesores por comisiones administrativas; el poco tiempo destinado a las sesiones de clase durante el periodo escolar; la exclusión de los alumnos por diversos motivos como la falta de uniforme, del certificado médico o por indisciplina. Reiteró en diferentes momentos de la entrevista la gran responsabilidad asumida por los profesores frente a su labor docente.

El profesor B tiene veintitrés años de servicio docente y cinco como director de escuelas primarias. Su trato fue amable y serio, sonrío poco. Enfatizó la importancia de que la clase de Educación Física sea placentera para los alumnos y señaló los beneficios que la misma tiene para el desarrollo integral. Los comentarios que hizo sobre el trabajo del docente de Educación Física fueron enfáticamente positivos, señalando su alto sentido de responsabilidad, su preocupación por los alumnos y las diferentes actividades que desarrolla al interior de la escuela como organización de equipos deportivos y la preservación de las tradiciones culturales. Habló de la necesidad de promover el deporte de alto rendimiento desde la escuela, a fin de que México destaque en las competencias olímpicas.

Entrevistas con los funcionarios

Se consideró que dentro de los testimonios a recuperar sobre lo que dicen “los otros” acerca de las prácticas de los educadores físicos, un papel relevante es el de los funcionarios. Ellos son los responsables de dar a conocer a los docentes las normas, políticas y orientaciones que en

materia de Educación Física se aplican en las escuelas. También son los “mediadores”, los que escuchan las voces de los maestros, los que perciben las carencias, las problemáticas, las insuficiencias, las frustraciones en el trabajo cotidiano. Sobre la importancia de recuperar el testimonio de los “otros”, Ricoeur (2003) señala:

No es sorprendente que la llamada al testimonio de los otros, constituya el tema inicial. Atravesamos la memoria de los otros, esencialmente en el camino de la rememoración y del reconocimiento, esos dos fenómenos mnemónicos principales de nuestra tipología del recuerdo. En este contexto, no se considera el testimonio en cuanto proferido por alguien con vistas a ser recogido por otro, sino como recibido por mí de otro en cuanto información sobre el pasado... Accedemos así a acontecimientos reconstruidos para nosotros por otros distintos de nosotros. (Ricoeur, 2003: 158)

Se determinó entrevistar a una persona que por su trayectoria profesional y conocimiento del ámbito era relevante obtener su testimonio. Después de algunas solicitudes -dado su nivel de responsabilidad en ese momento- se obtuvo la cita para la reunión. Me recibió de manera amable en su oficina, solicitó no se le interrumpiera y dispuso café y té en una charola. Su actitud fue de gran apertura hacia las preguntas, contestó ampliamente y con argumentos sólidos cimentados en casi 40 años de trabajo con los docentes, ya en el aspecto técnico o en funciones administrativas. Su discurso fue firme y precisos sus señalamientos; en ocasiones, por las múltiples cosas que quería comunicar parecía que sus palabras se atropellaban en su deseo de explicar, de dar cuenta de aquellos hechos que al recordar la emocionan o le indignan y causan repudio. Mostró gran dominio en

cuestiones técnicas de la disciplina, también amplios conocimientos sobre situaciones relacionadas con la vida sociocultural y política del medio educativo y del entorno profesional. Por el caudal de datos e información vertida, la entrevista se prolongó más tres horas. En ningún momento mostró cansancio o malestar, al contrario, parecía satisfecha de tener una vía de expresión para señalar todo aquello que a su juicio son contradicciones del propio sistema educativo, que ha tenido como consecuencias la poca valoración del campo profesional.

La entrevista con el segundo funcionario se debió a la intervención de algunas personas que facilitaron la reunión, fue difícil lograrlo por los múltiples compromisos propios de su función. Me recibió en su lugar de trabajo y se mostró amable y dispuesto para la entrevista, aunque al principio hubo constantes interrupciones de sus colaboradores. Poco a poco se estableció un clima de diálogo y por momentos parecía olvidar los múltiples pendientes que debía resolver. La tensión desapareció paulatinamente y sus respuestas fueron cada vez más centradas en el análisis de la problemática de los profesores y del campo profesional. Con casi treinta años de servicio docente y más de cuatro como funcionario, sus respuestas eran enfáticas, seguras, mostrando amplio conocimiento del campo profesional en las áreas técnica y administrativa.

5. PROCEDIMIENTO

En este apartado se pretende mostrar la manera como se construyó el objeto de investigación, entretejiendo la interpretación a partir de tres fuentes principales que constituyeron la base para el documento escrito:

- a) la **codificación de datos**, considerando la información empírica obtenida en el trabajo de campo y elaborando diferentes tablas para la concentración de los datos
- b) las **categorías teóricas** construidas durante el proceso de indagación
- c) los **constructos teóricos y referenciales** que se poseen acerca del objeto: en el nivel de lo metodológico -en tanto la experiencia en investigación- y del área de conocimientos específica -como especialista del campo de la Educación Física-.

Sobre el proceso de construcción del objeto, Bertely (2004) señala la necesidad de otorgar consistencia a los procedimientos a fin darle validez a la investigación:

La definición de un documento... es la objetivación concreta de procesos de indagación particulares, que permiten sintetizar momentos específicos derivados de la construcción objetual y muestran el status de validez de las inscripciones e interpretaciones producidas... mostrar cómo el investigador construyó sus afirmaciones y tejidos interpretativos incide en la consistencia y fortaleza argumentativa de sus descubrimientos. (Bertely, 2004: 66)

Análisis de la información

Para Coffey y Atkinson (2003) la etapa de análisis de datos tiene que ver con procesos de de-construcción y re-construcción de la información empírica:

(...) el análisis se refiere principalmente a las tareas de codificar, de elaborar índices, de agrupar, de recuperar datos o de cualquier otra forma de manipulación de los mismos (tales como transcripciones de entrevistas, notas de campo). Desde tal perspectiva, la tarea del análisis puede concebirse principalmente en términos de manejo de datos. (Coffey y Atkinson, 2003: 8)

Una vez realizada la transcripción de las observaciones y de las videograbaciones, se procedió a concentrar la información de cada docente por separado. Se elaboró un listado de los aspectos relevantes de cada sesión y paralelamente se anotaron los comentarios que se hicieron el día de la observación o a lo largo de la transcripción.

Para la organización y el análisis de los datos en este primer momento, se diseñaron las siguientes tablas para la concentración de la información:

➤ **CONCENTRACIÓN DE DATOS DE LAS OBSERVACIONES A LOS DOCENTES (CDOD) (tabla no. 2)** en los cuales se anotaron los siguientes elementos:

- a) aspectos relevantes de la 1ª. observación
- b) aspectos relevantes de la 2ª. observación
- c) aspectos relevantes de la videograbación
- d) situaciones y/o comportamientos recurrentes

e) primeras categorías -llamadas preliminares- que permitieron ubicar las áreas o situaciones que por su trascendencia o impacto requirieron mayor atención.

Esta concentración se ilustra a continuación en la tabla no. 2

CONCENTRACIÓN DE DATOS DE LAS OBSERVACIONES A LOS DOCENTES
(Tabla no. 2)

1ª. OBSERVACIÓN	2ª. OBSERVACIÓN	VIDEOFILMACIÓN	ASPECTOS RELEVANTES/ COMPORTAMIENTOS RECURRENTES	CATEGORÍAS PRELIMINARES
Uso del tiempo	Exclusión de las actividades	Actitudes de la maestra	Exclusión de los alumnos	Organización de la clase
Organización de la clase	Indisciplina	Uso del espacio	Actividades repetidas	Disciplina, indisciplina, control de grupo
Estructura de la sesión	Amenazas	Pérdida de tiempo	Estructura de la sesión	Estructura de la sesión
Uso del patio escolar	Preparación Neuromuscular	Poco interés de los alumnos	Uso del espacio y del tiempo	Patio escolar: uso del espacio
Tiempo libre, juegos	Poca participación de los alumnos	Indiferencia de la profesora	Actitudes de los alumnos	Actitudes de los alumnos
Simulación de los alumnos	Juego, tiempo libre	Tiempo de espera	Actitudes de la profesora	Actitudes de la profesora
Amenazas Verbales	Actitudes de simulación	Tiempo libre	Ejercitación corporal	Ejercitación Motriz
Exclusión	Organización de la clase	Juego	Disciplina	Tiempo libre
Trabajo Corporal	Actitudes del profesor	Uso del cuerpo	Aprendizajes Motrices	Juego

A partir del análisis de los datos concentrados en la Tabla No. 2 se hizo una nueva depuración, reduciendo los datos a dos columnas (Tabla no. 3) como se presenta a continuación:

DEPURACIÓN DE DATOS: ASPECTOS RELEVANTES Y CATEGORÍAS PRELIMINARES (Tabla no. 3)

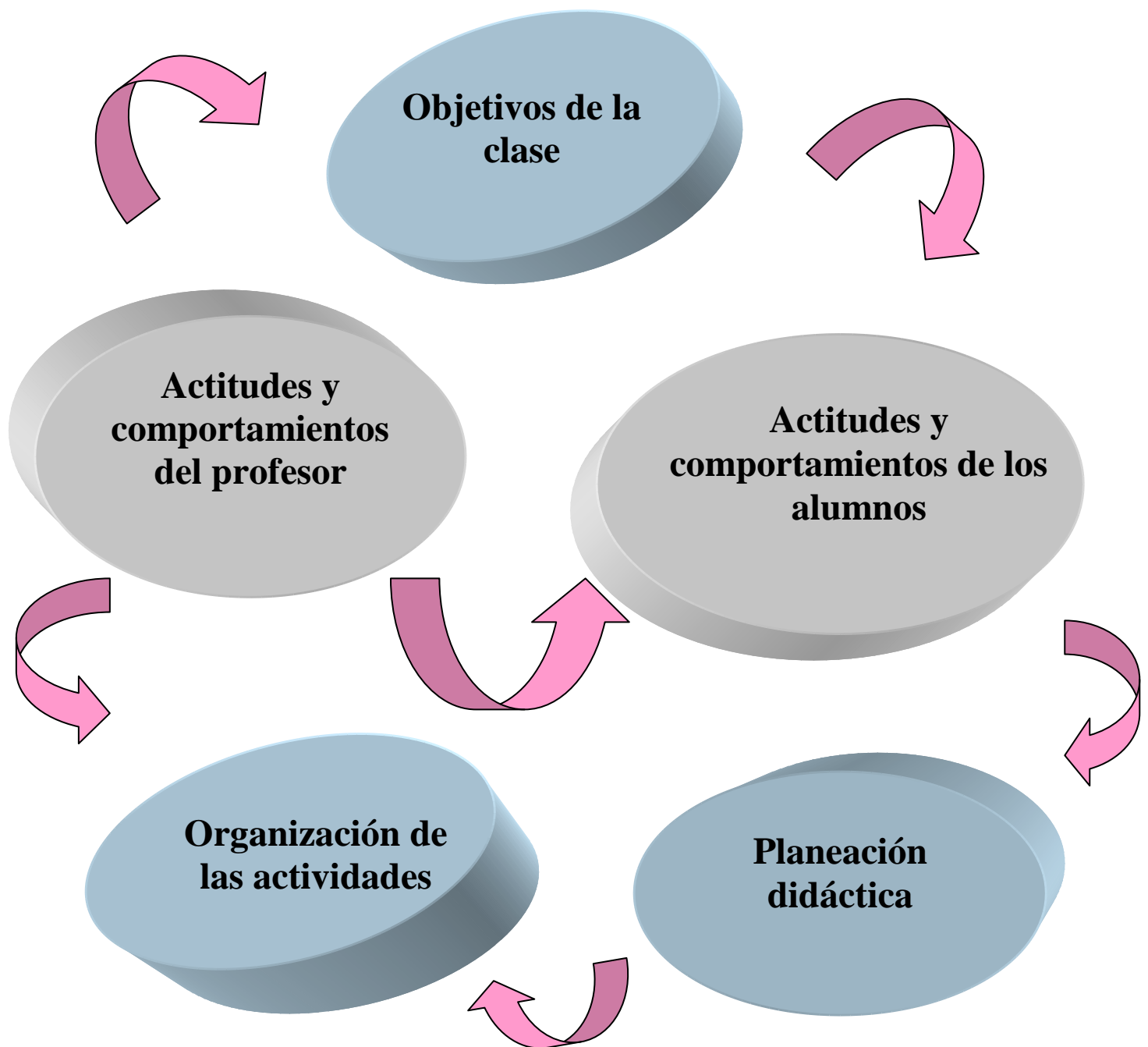
ASPECTOS RELEVANTES/ COMPORTAMIENTOS RECURRENTES	CATEGORÍAS PRELIMINARES (Situaciones con las que se relacionan los comportamientos recurrentes)
Exclusión de los alumnos	Disciplina, organización de la clase
Actividades repetidas en diferentes grupos	Cansancio del profesor, falta de planeación, improvisación
Organización de las actividades	Estructura de la clase
Estructura de la sesión	Planeación didáctica
Uso del espacio	Organización de las actividades
Actitudes de los alumnos	Organización de las actividades, interés hacia la clase, motivación
Actitudes del profesor	Motivación, planeación didáctica
Ejercitación corporal	Concepciones sobre el cuerpo
Disciplina	Organización de las actividades
Aprendizajes motrices	Objetivos y contenidos programáticos
Supervisión de las actividades	Actitudes del profesor, perfil profesional, planeación didáctica
Contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales	Objetivos programáticos, organización de las actividades
Uso del material didáctico	Organización de la clase, objetivos de la sesión
Uso del tiempo (actividades deportivas)	Estructura de la sesión, objetivos, planeación didáctica
Improvisación	Planeación didáctica
Tiempo libre (juego)	Estructura de la clase, objetivos, actitudes del profesor
Ejercicios de orden y control	Disciplina, concepciones acerca del cuerpo
Tiempo de jugar	Organización de las actividades, actitudes del profesor, perfil del profesor

Los datos presentados en la Tabla No. 3 permiten observar cómo algunos ***aspectos relevantes/comportamientos recurrentes*** que se relacionan con cierta categoría particular, por la propia dinámica de la sesión y por la estrecha vinculación que tienen los diferentes aspectos durante la clase, en otro momento pasan a ser a su vez, ***categorías preliminares***.

Esta situación de estrecha vinculación entre los diferentes aspectos de la sesión se ilustra a continuación en el esquema no. 2.

RELACIÓN ENTRE LOS DIFERENTES ASPECTOS DE LA SESIÓN DE CLASE

(Esquema No. 2)



Así, se confirma la estrecha relación entre los comportamientos relevantes y las **categorías preliminares**, las cuales se van interrelacionando y determinando mutuamente, imprimiendo cierta dinámica al desarrollo de la sesión. Estas **categorías preliminares** producto de las observaciones, que al principio aparecen como desordenadas, poco a poco fueron adquiriendo relevancia en el contexto de los objetivos de la investigación. Coffey y Atkinson (2003) señalan la necesidad de elaborar categorías teóricas derivadas del trabajo de campo, que a su vez sirvan de eje a la interpretación:

(...) a fin de describir y explicar los datos cualitativos, es necesario trabajar hacia la conformación de un conjunto de categorías analíticas conceptualmente especificadas...estas categorías se pueden derivar y explorar de manera deductiva o inductiva... ambos métodos pueden ser válidos y potencialmente útiles. (Coffey y Atkinson, 2003: 9)

Con la realización de las entrevistas y la transcripción correspondiente y como resultado del análisis de la información, se determinó que los aspectos con mayor impacto -por el número de veces que los cita el profesor y/o por la trascendencia que adquieren para los actores- se convirtieron en veinticuatro **categorías preliminares**, las cuales se enlistan a continuación:

- 1) Antigüedad
- 2) Situación laboral
- 3) Formación profesional
- 4) El cuerpo eficiente (alto rendimiento)
- 5) Condiciones de trabajo docente

- 6) Trayectoria profesional
- 7) El cuerpo en la clase
- 8) Clases repetitivas, rutinarias o monótonas
- 9) Características del buen profesor
- 10) Estructura de la clase
- 11) Planeación didáctica
- 12) Improvisación
- 13) Objetivos de la clase
- 14) Control de grupo
- 15) Indisciplina y exclusión
- 16) Ejercicios de orden y control
- 17) Valores en la clase
- 18) Tipos de contenidos
- 19) Valores del juego
- 20) Valores del deporte escolar
- 21) Principales actividades en la clase
- 22) Papel del juego
- 23) Tiempo libre
- 24) Comentarios del profesor

Con la determinación de las **categorias preliminares** se continuó con el análisis de la información obtenida tanto en las observaciones como en las entrevistas.

Codificación de datos

Para Coffey y Atkinson (2003) el manejo de datos y la codificación de los mismos tiene que ver con un proceso de organización y asignación de códigos para establecer categorías de análisis:

(...) el término codificación abarca una variedad de enfoques y maneras de organizar los datos cualitativos. Empero, como parte de un proceso analítico, adjudicar códigos a los datos y generar conceptos cumplen funciones importantes que nos permiten revisar rigurosamente lo que nuestros datos dicen... los datos los reunimos para crear categorías que definimos con base en alguna propiedad o elemento común. Los definimos diciendo que son sobre algo o se relacionan con un tema particular. Así, la codificación vincula todos los fragmentos de los datos a una idea o concepto particular... Los códigos, las categorías de los datos y los conceptos, entonces, se relacionan estrechamente entre sí... Usamos los datos para pensar con ellos, a fin de generar ideas que se relacionan de manera detallada y precisa con nuestros datos. La codificación puede concebirse como una manera de relacionar nuestros datos con nuestras ideas acerca de ellos. (Coffey y Atkinson, 2003: 31)

Con la información obtenida a través de las entrevistas se elaboraron las siguientes tablas para facilitar el manejo de los datos:

CONCENTRACIÓN DE DATOS DE LAS ENTREVISTAS A LOS DOCENTES

(Tabla No. 4)

ANTIGÜEDAD (1)	SITUACIÓN LABORAL (2)	FORMACIÓN PROFESIONAL (3)	TRAYECTORIA PROFESIONAL (4)	CUERPO EN LA CLASE (5)	CUERPO ALTO RENDIMIENTO (6)	CONDICIONES DE TRABAJO (7)	CLASES RUTINARIAS (8)
12 años	22 hrs. Frente a grupo	Lic. En educación física Lic. En Coreografía Bailarín ejecutante de danza clásica INBA	Secundarias diurnas Gimnasios particulares Academias de danza	Desarrollar un cuerpo consciente	Desarrollar habilidades y capacidades físicas. Adaptarse a diferentes situaciones de la vida: aprender a correr, a caer, a alcanzar el micro	El Prof.. está más comprometido. Trabajo muy bonito, no considera que esté mal pagada la profesión	Falta material, falta actualización para los docentes, dan lo mismo en todos los cursos. Flojera del profesor, profesor "conchudo"

CONCENTRACIÓN DE DATOS DE LAS ENTREVISTAS A SUPERVISORAS

(Tabla No. 5)

ANTIGÜEDAD (1)	SITUACIÓN LABORAL (2)	FORMACIÓN PROFESIONAL (3)	TRAYECTORIA PROFESIONAL (4)	IMPORTANCIA DE LA CLASE EN LA CURRÍCULA ESCOLAR (5)	CUERPO EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA (6)	CONDICIONES DE TRABAJO (7)	CLASES RUTINARIAS (8)
23 años de servicio	Mi función actual es de Supervisora habilitada, llevo un año desempeñando esa función	Licenciatura en educación física; Diplomado en entrenamiento deportivo con especialidad en volibol y algunos cursos de actualización y superación docente	Trabajé 4 años en primarias oficiales; después 12 años en escuelas secundarias técnicas; 4 años en escuelas secundarias diurnas y posteriormente con funciones técnico-administrativas en la jefatura del sector de Educación Física en la	Como sabemos, el cuerpo es más que nada movimiento, se desarrolla en función del movimiento y en la clase de educación física nuestro principal objetivo es el movimiento a través del cuerpo	Es un cuerpo para la eficiencia y el trabajo... También puede ser un cuerpo consciente en donde el alumno conoce y acepta su identidad corporal y trabaja para mejorar sus posibilidades. Esto es ya una tendencia muy moderna, en donde muy pocos de los maestros tienen consciente	Considero que es un trabajo que debe ser muy importante, el educador físico debe prepararse no solamente cuando uno termina la carrera, sino en el transcurso de todo	Son muchos los factores, uno de ellos es el agotamiento físico después de 2 o 3 sesiones de trabajo; otro es el clima; otro, las características de los niños; el ambiente de trabajo en la escuela y también la falta de conocimientos

CONCENTRACIÓN DE DATOS DE LAS ENTREVISTAS A DIRECTIVOS

(Tabla No. 6)

ANTIGÜEDAD (1)	SITUACIÓN LABORAL (2)	FORMACIÓN PROFESIONAL (3)	TRAYECTORIA PROFESIONAL (4)	IMPORTANCIA DE LA CLASE EN LA CURRÍCULA ESCOLAR (5)	CUERPO EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA (6)
26 años	Plaza con funciones de personal directivo desde hace 3 años	Estudié la normal básica en la Escuela Normal de Maestros, después estudié en la Universidad Metropolitana en Psicología, pero no terminé. He tomado cursos que apoyan la labor docente, de índole pedagógica o psicológica y terminé mi licenciatura en Educación Básica en la	Dure 16 años trabajando en la escuela Niño Jesús Guarneros, una escuela en donde ví grandes afectos; por motivos de organización me cambié a la escuela Luis Cabrera, ahí estuve 4 o 5 años; de ahí me vine para esta escuela. Por ahí se me escapan unos años que estuve también en la escuela	Para el desarrollo integral de los niños, es una manera de que se rompa con la seriedad de las clases en los salones y esto fomenta en los niños una actitud de relajamiento sin caer en un desorden. La clase es muy importante, el desarrollo integral del niño va en función no únicamente de los esquemas que se ven con aprendizajes,	Van de la mano, uno lleva a otro, si el niño conoce su cuerpo, aprende como moverse, cómo cuidarlo, lo que llamamos higiene corporal, va a poder ser encauzado a un deporte de alto rendimiento y lo vemos aquí por ejemplo, con el deporte de la lucha... es muy importante que los compañeros sí enfatizen con

CONCENTRACIÓN DE DATOS DE LAS ENTREVISTAS A FUNCIONARIOS

(Tabla No. 7)

ANTIGÜEDAD (1)	SITUACIÓN LABORAL (2)	FORMACIÓN PROFESIONAL (3)	TRAYECTORIA PROFESIONAL (4)	IMPORTANCIA DE LA CLASE EN LA CURRÍCULA ESCOLAR (5)	CUERPO EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA (6)	CONDICIONES DE TRABAJO (7)	CLASES RUTINARIAS (8)
37 años de antigüedad en el servicio	Soy directora de Planeación, Superación y Deporte Escolar de la Dirección General de Educación Física	Soy maestra de educación física, especialista en Recreación, licenciada en Ciencias Políticas, tengo una maestría en Recreación y Doctorado en Desarrollo de Recursos de la Administración de parques y recreación; diplomados en el ITAM y en LaSalle y actualmente curso otro	He estado prácticamente desde clase directa y después como funcionaria desde los niveles más inferiores, como es jefe de departamento hasta ser directora y coordinadora de asesores de la CONADE, pasando por ser directora de educación física en	El artículo 3º. Constitucional se compromete a una educación integral y si hablamos de integral, compete también la educación desde el punto de vista de lo corporal, lo físico y todo el desarrollo de competencias y habilidades para que nosotros podamos ser	El cuerpo es algo que tenemos, primero enseñar a los niños y a nosotros mismos a vivir, el cuerpo que además es fuente de placer, de goce, de diversión, de comunicación, de ejercicio, de todo, es un cuerpo que tenemos que aprender a usar, a disfrutar; desgraciadamente, esta influencia de modelos extranjeros... han hecho un culto al	Creemos que la e.f. nos va ayudar a salir de esta clase media baja y no es cierto, porque el mejor salario, en el mejor de los casos que tenga 40 hrs. a la semana, 42 un maestro de e.f., no le va a dar ni siquiera, vamos a decir el status de decir tengo 5 salarios mínimos, entonces esta	Una de las cosas que desanima y hace que el maestro de educación física empiece a sentir como que su área no es lo que esperaba, es que la propia materia se da en condiciones de patio muy, muy deprimentes, tenemos casos de cáncer en los

Posteriormente se elaboró un **Concentrado de doble entrada** en el cual se anotaron **categorías, claves y páginas** de las transcripciones de los testimonios de cada entrevista, con el fin de ubicar los referentes empíricos textuales relacionados con los diferentes aspectos a interpretar. Esta concentración se ilustra a continuación en la tabla No. 8:

CONCENTRACIÓN DE DATOS DE LAS ENTREVISTAS PARA UBICAR TESTIMONIOS (Tabla No. 8)

CATEGORÍAS	EDa-1	EDo-2	EDo-3	EDo-4	EDo-5	ESa-6	ESa-7	EDa-8	EDo-9	EDo-10	EFa-11	EFo-12
1-Antigüedad	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2-Situación laboral	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3-Formación Profesional	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4-Trayectoria Profesional	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5-Cuerpo en la clase	1	1	2	4	2	2	5, 6		4, 5	4	3, 4, 6, 10, 11, 12, 13	3, , 4
6- Cuerpo alto rendimiento	2	1	2	4	2	2	5, 6		4, 5	4	3, 4, 10, 11, 12, 13	3, 4
7-Condiciones de trabajo	2	2	2	2, 3	2	1	4, 11, 12	2			6, 7, 8, 9, 16, 17	3, 6, 7, 8, 9
8-Clases rutinarias	2	2	2	3, 4	2	1, 2	5	3	3	3	6, 7	2, 3
9-Característica del profesor	2, 3	2	2, 3	4	3		4	3	3		6, 7, 8, 9, 10	2, 3
10-Estructura de la clase	3	2, 3	3	4	3	1	3, 6,	2		3	3, 4, 5	2
11-Planeación	3	3, 4	3, 4	5	3	1	4, 5	3	2, 3	3	3, 4, 5	2, 3
12-Improvisación	3	4	4	5, 6	4		4, 5	3, 4	4		4, 5	2, 3, 4
13-Objetivos	4	4	4	6	4	1, 2	4,5	3	3, 4	3, 4	3, 4, 5	1, 2
14-Control de grupo	4	5	4, 5	6, 7	5	2	6	4	6	6	12	4, 5
15-Indisciplina	4	5	5	7	6	2	6, 7	4	6	5	8, 9	4, 5
16-Ejercicios de orden	4	6	5	7	6	2	7	4	6	6	8, 9	4
17-Valores de la clase	5	6	5, 6	7, 8	6	2	2, 3, 7, 8	4	6	6	2, 3, 8, 9, 10	4, 5
18-Tipos de contenidos	5				6	1	5	2		2	4, 5, 6, 10	2
19-Valores del juego	5	6	6	7, 8	7	2	7	4	6	6, 7	8, 9, 10	4, 5
20-Valores del deporte escolar	5	6	6, 7	7,8	7	2, 3	8	5	7, 8	6, 7	5, 13, 14	4, 5
21-Principales actividades en la clase	6	7	7	9	7	3	3, 7, 8	5	6, 7, 8	7	12, 13, 14, 15	2, 3, 4
22- Papel del juego	6	7	7	9	7	3	8, 9	5	8	6	17, 18, 19	4, 5, 6
23-Tiempo libre	6	7,8	7	9	7	3	9,	5, 6	8, 9	7	13, 14, 15, 16	4, 5, 6
24-Comentarios del profesor	6	8,9	8	9	8	4	12, 13	6	9	8	18, 19	8, 9

Codificación de las observaciones

Primeramente se ubicaron aquellos párrafos que se consideraron importantes en función de la clase y se relacionaron con algunas de las categorías preliminares, como se ilustra en la tabla no. 9:

Tabla no. 9

OBSERVACIÓN (OMa-02)	CATEGORÍAS PRELIMINARES
¡Fórmense! Grita la maestra a los alumnos que llegan corriendo al patio después de colocar su mochila sobre una jardinera. ¡vamos! ¡Tomar distancias: ¡1...2, 1...2!	Inicio de la clase
Los alumnos se colocan a la orilla de la cancha de basquetbol en una fila, la maestra enfrente de ellos les da las indicaciones: ¡vamos a pasar lista...! Maestra, allá están Roberto y Genaro! Grita una niña señalando a dos alumnos que están parados frente al grupo.- Yo los puse ahí, están castigados, para que todos los vean! Contesta la maestra	Exclusión de las actividades Exhibición de los alumnos Actitudes de la maestra
- Sandra, Ma. Fernanda, Dulce, Alexis, Karen, Luis... va nombrando a los 23 niños del grupo mientras observa su cuaderno. El resto del grupo permanece en su lugar observando.	Tiempo de espera
Observa detenidamente a los alumnos que no llevan el uniforme y les dice: - Cada clase que no traigan el short yo les pongo una U en mi lista y les voy a bajar puntos en su boleta. Coloca enfrente a tres niños que están hablando y jugando. Enseguida empieza a dar indicaciones: ¡Caminando, caminando!	Actitudes de la maestra Actitudes de los alumnos. Indisciplina
Los alumnos empiezan a caminar alrededor de la cancha de básquetbol, los primeros de la fila se	Desorganización Imprecisión en las

equivocan y no doblan en el sitio marcado, unos siguen de frente y otros regresan corriendo, lo que provoca desconcierto y risas, también que otros se empujen y hagan bromas a sus compañeros.	indicaciones Descontrol del grupo Indisciplina
¡qué bonito! ¡alto allí! ¡fórmense! ¡Los mandé alrededor del patio! exclama la maestra al darse cuenta del desorden y la indisciplina del grupo ¡manos arriba! grita la maestra con tono de molestia	Ironía Actitudes de la maestra
Los alumnos caminan lentamente dando palmadas arriba de la cabeza. Algunos juegan y no levantan los brazos, otros se empujan mientras caminan, otros más simulan levantar los brazos mientras los observa la maestra, pero al sentir que no son observados por ella, los bajan rápidamente sin atender la indicación.	Actitudes de los alumnos Simulación. Falta de interés de los alumnos hacia las actividades

Codificación de las Entrevistas

Se realizó tomando aquellos textos que tenían relación directa con las categorías preliminares, como se ejemplifica en la tabla no. 10:

Tabla no. 10

ENTREVISTA (EDo-11)	CATEGORÍAS PRELIMINARES
<p>Entrevistador:</p> <p>¿Qué factores considera usted que influyen para que la clase se vuelva rutinaria, repetitiva y monótona?</p>	
<p>Docente:</p> <p>Pues yo creo que uno de ellos, uno de ellos a veces sí es un poquito de cansancio, la verdad,</p>	<p>Condiciones de trabajo Rutina, cansancio</p>

siendo honesto, a veces el cansancio, a veces si trabajo en la mañana y llego aquí y este... eh..y a veces siento que se cae en una rutina, sí me gusta romperlas, pero a veces sí se cae en eso.	Improvisación
Otro factor podría ser, este, pues que uno no tenga la iniciativa, o sea, sí hay veces que... este... por ejemplo, me pongo los fines de semana a ver, este, cosas nuevas, les quiero trabajar, este, el equilibrio, pero lo quiero ver de otra manera y trato de innovar algo, pero hay veces que veo compañeros que no le buscan el lado, o sea...	Formación profesional Tipos de contenidos Actitudes del profesor
dentro de una misma actividad, de un mismo juego, se pueden ver muchas otras cosas, se puede abrir un abanico de posibilidades, pero hay veces que yo creo que la... el mismo estar en una escuela a lo mejor se vuelve rutinario, de hecho, pues ya he estado pensando, pues no les he dicho nada, pero si en uno o dos años buscar otro centro de trabajo, porque a lo mejor se vicia uno por los mismos maestros, el mismo director, entonces a veces uno sin querer cae en eso...	Papel del juego en clase Objetivos de la sesión Condiciones de trabajo

Triangulación

El proceso de triangulación de datos se trabajó en dos niveles:

Primer nivel:

Se realizó una contrastación entre las categorías propias y las categorías construidas por otros investigadores, con el propósito de establecer ciertos niveles de validación y situar los hallazgos propios en el panorama de la investigación de otros teóricos del campo con respecto al objeto de estudio (Bertely, 2004). Este proceso de triangulación se ilustra en la tabla no. 11:

TRIANGULACIÓN DE DATOS: PRIMER NIVEL

(Tabla no. 11)

CATEGORÍAS PROPIAS	CATEGORÍAS TEÓRICAS DE OTROS INVESTIGADORES
¿Jugar para entretener?	Uso del tiempo en la clase. Piéron (1999) analiza la forma como el profesor emplea el tiempo durante la clase
Planear/improvisar: dos constantes de la sesión	Planeación didáctica. Torres Solís (1998) subraya la importancia de la planeación y organización de la clase para alcanzar los objetivos programáticos
Tiempo organizado/tiempo perdido	Estructura de la sesión. Torres Solís (1998) analiza detalladamente las diferentes formas que puede adoptar la clase dependiendo de los objetivos de la misma
Indiferencia/cansancio del docente	Actitudes del docente. Del Villar (2001) fundamenta desde las características de la Educación Física el pensamiento y los comportamientos del docente, determinados por factores como la edad, la preparación profesional, las expectativas y el contexto escolar, entre otros
El cuerpo enseñado: la corporeidad	Cuerpo consciente/cuerpo eficaz. Grasso (2001) sostiene la enseñanza del trabajo corporal consciente como fundamental en el proceso de construcción de la identidad personal, en contraposición con otros

	enfoques que privilegian el desarrollo de las capacidades físicas y orgánicas.
La exclusión como castigo	Motivación. Florence, et. al. (2000) señalan la importancia del interés y la motivación de los alumnos en las actividades para contrarrestar situaciones de indisciplina durante la clase
¿Qué se aprende en el patio?	Tipos de contenidos. Gómez (2002) establece las características de los diferentes tipos de contenidos a abordar durante la sesión de clase, considerando que son los contenidos Procedimentales los que constituyen la esencia y el fundamento de la sesión de Educación Física
¿Cómo aprender a ser?	Los valores en la clase. Contenidos Actitudinales. Carranza y Mora (2003) enfatizan la importancia de la enseñanza de los valores en la clase de Educación Física como una forma de preparación para aprender a convivir en un mundo complejo
¿Aprender para competir?	Valores del deporte escolar. Aisenstein (1995) analiza las múltiples posibilidades educativas que encierra la práctica del deporte escolar en la escuela, en contraposición con otras posturas que privilegian la enseñanza técnica del deporte
Tiempo de jugar	Papel del juego en la clase. Gómez (2002) fundamenta el

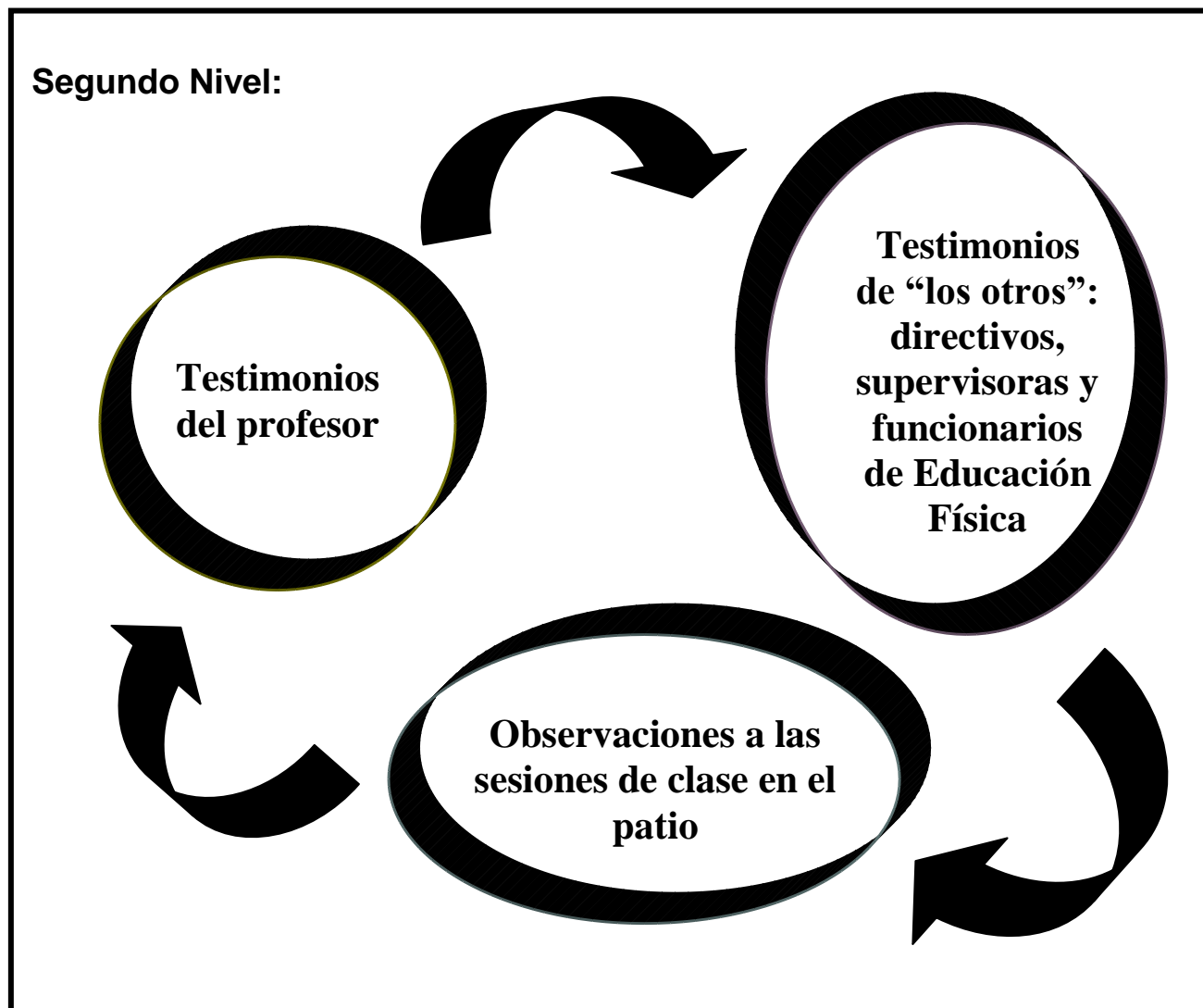
	papel principal del juego como recurso para la enseñanza de las habilidades y destrezas motoras
Como que te mueves... como que lo haces... Simulación de los alumnos	Actitudes de los alumnos. Piéron (1999) investiga las causas de la simulación y la no participación de los alumnos durante las clases, afirmando que son las propias actitudes de los profesores los que determinan la participación activa de los estudiantes o el rechazo y simulación hacia las actividades físicas
Del cansancio a la simulación	Condiciones de trabajo del profesor. Sandoval (1997) investiga las características del trabajo docente y sus implicaciones en la vida personal y profesional de los docentes
Indiferencia, apatía, hartazgo	Actitudes del profesor. Torres Solís (1998) analiza las actitudes de los docentes y su responsabilidad en los acontecimientos que se suscitan en la clase
Monotonía, rutina, repetición	Planeación didáctica. Piéron (1999) profundiza en la importancia de la planeación didáctica del profesor para contrarrestar las situaciones de cansancio y monotonía durante las sesiones de clase

Segundo nivel:

Se estableció un proceso de contrastación (Coffey y Atkinson, 2003) entre las acciones y prácticas que desarrolla el profesor en el patio (documentadas a través de las observaciones) y los testimonios del mismo profesor acerca de lo que él piensa que hace, obtenidos a través de las entrevistas. También se estableció la contrastación para relacionar las observaciones con las prácticas del profesor en el patio y lo que dicen “los otros” -directivos, supervisoras y funcionarios- acerca de las prácticas del profesor. Este ejercicio de triangulación se ilustra a continuación en el esquema no. 3:

TRIANGULACIÓN DE DATOS: SEGUNDO NIVEL

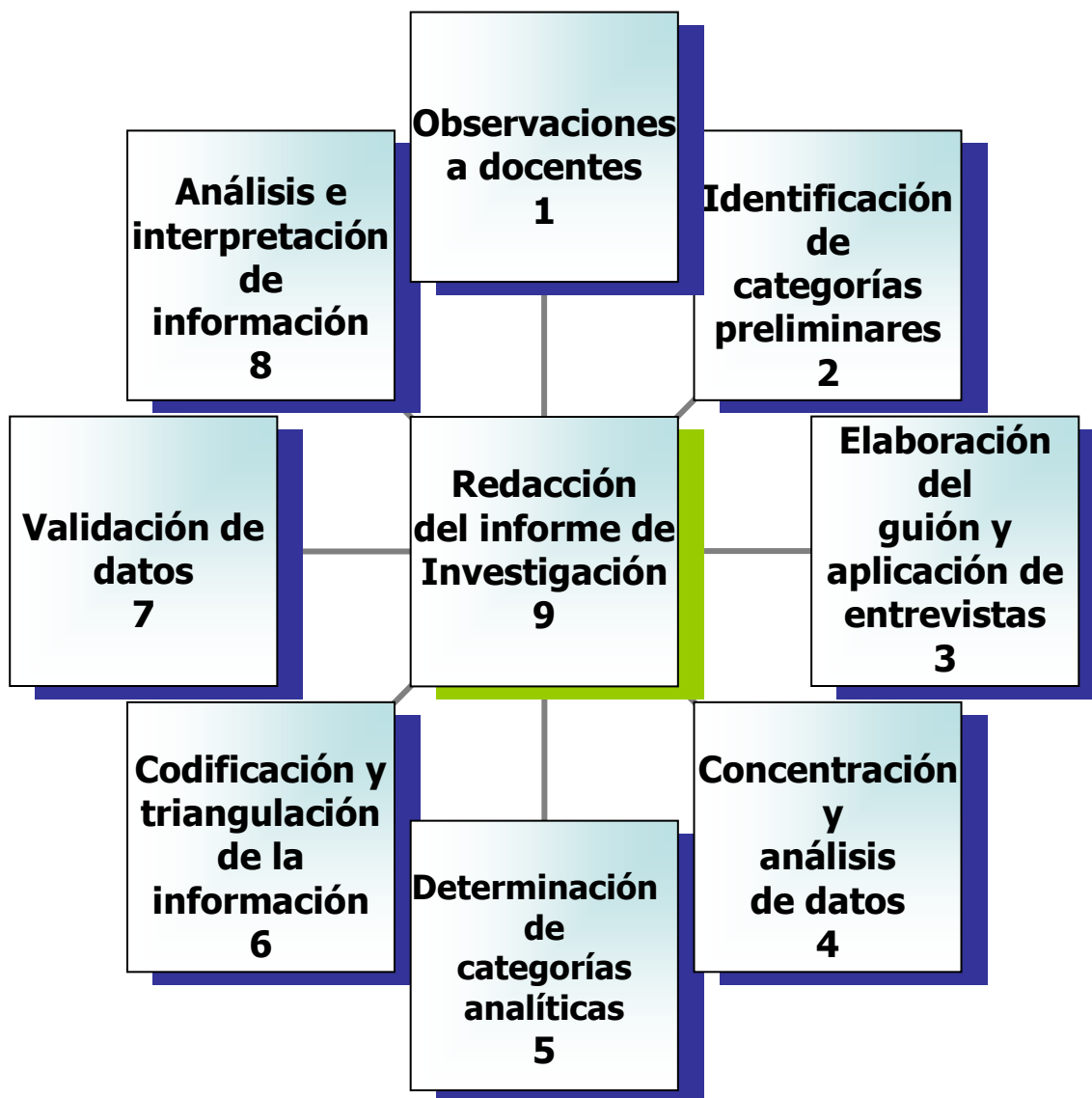
(Esquema no. 3)



Con el propósito de ilustrar el proceso metodológico seguido en la construcción del objeto de investigación, se sintetizan en el esquema no. 4 los diferentes momentos o fases:

PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

(Esquema no. 4)



CAPÍTULO III

RESULTADOS

1. LA SESIÓN DE CLASE

Esta investigación pretende contar “prácticas comunes”, “maneras de hacer” del educador físico durante su estancia en la escuela y en los diversos procesos de interacción que establece con los estudiantes en las clases en el patio. Se intenta mostrar las maneras como las prácticas cotidianas se articulan, describiendo la vida diaria y develando “las señales entre las cuales se despliega una acción” (De Certeau, 1996: XXXIX) con cierto sentido y significado para el profesor. Las descripciones se centran en las prácticas comunes de los docentes, intentando entender sus sentidos particulares, sus significados y dimensiones.

La persona establece relaciones con sus semejantes, participa con los demás y realiza intercambios en los diferentes ámbitos de la vida social. Los acontecimientos diarios están encuadrados en el grupo, lo cual limita las posibilidades de actos totalmente libres en la realización de las acciones individuales. La existencia humana se desarrolla en función de los actos, los que en su conjunto estructuran la vida social de los grupos. La teoría sociológica del acto (Luckmann, 1996) caracteriza la acción social y establece que las acciones humana son guiadas por objetivos. Los actos se orientan subjetivamente en la vida cotidiana, considerando que la acción práctica y social surge y se sustenta en actos individuales.

El profesor tiene la tarea de educar corporalmente a los alumnos, entendiendo este ámbito como parte fundamental en el proceso de formación integral que proporciona la escuela. Él es responsable de la adquisición de la identidad corporal¹, del desarrollo psicomotor² y del acercamiento del niño a las actividades predeportivas y al deporte escolar³, con todas las ventajas que desde lo educativo conlleva dicho acercamiento.

Profundizar en el estudio de las prácticas del educador físico conduce a analizar minuciosamente los acontecimientos que suceden durante la clase, enmarcados en el contexto de la vida institucional. Una sesión de clase en el patio escolar, contrariamente a lo que podría pensarse, se caracteriza por su complejidad: numerosas situaciones que se suceden muy rápidamente y en donde los participantes -alumnos y profesor- desarrollan multiplicidad de interacciones de enseñanza, de aprendizaje y de relación social. En la particularidad de ese espacio social se muestran actitudes y comportamientos que difícilmente se repetirán en otro escenario. El lugar abierto y la libertad para moverse estimulan en el educando la expresión motriz y amplían sus posibilidades para actuar de manera libre y espontánea.

¹ La Identidad Corporal, también denominada Corporeidad, se establece como una dimensión global y compleja que incluye a la motricidad humana como elemento constitutivo. Es única y diferente para cada sujeto, es la manera particular de ser, de sentir, de pensar y se construye a partir de la representación que cada uno tiene de su cuerpo, es decir, de su imagen corporal. Es el proceso de construcción de la identidad individual en donde se conjuga lo físico, lo emocional y lo cognitivo del ser.

² La educación psicomotriz “se concibe como una educación dirigida no ya al cuerpo como entidad meramente biológica, sino a una entidad psicosomática en la cual las estructuras motrices se desarrollan en interacción constante entre el “yo” y el medio, ya sea físico o social. Esta entidad psicosomática se resume básicamente en el “esquema corporal” (Vázquez, 1989:83)

³ El deporte escolar, a diferencia del entrenamiento deportivo especializado, es altamente educativo por su carácter de juego y las exigencias que plantea a la capacidad de adaptarse a situaciones cambiantes y nuevas... Considerado como contenido escolar, como saber a enseñar, implica el análisis, articulación y síntesis de todos los comportamientos humanos que moviliza: lúdico-motrices, físicos, psíquicos, sociales, morales, expresivos, etc. contribuyendo de manera determinante en la formación de la personalidad del individuo (Gómez, 2002:71)

En nuestro país no existen trabajos sistemáticos, ni investigaciones que den cuenta de lo que sucede en la clase; tampoco estudios sobre aspectos específicos como la organización de la sesión, los métodos de enseñanza utilizados cotidianamente por los profesores, los aprendizajes motrices que logran los alumnos, las diferentes estrategias para la evaluación o las diversas formas como se relacionan alumnos y docentes.

El estudio de las prácticas cotidianas que se desarrollan en el patio escolar, particularmente la enseñanza de las actividades físicas, en otros países lo han abordado desde diferentes ángulos destacados investigadores del área. Diversos trabajos han sido desarrollados principalmente en Estados Unidos (Mosston, 1982; Siedentop, 1998) y Canadá (Brunelle, 2000) y en algunos países europeos como Bélgica (Piéron, 1999), Francia (Florence, 2000), España (Contreras, 1999; Vázquez B., 2001) y Portugal (Carreiro, 1998).

Estos estudios centran sus análisis en la figura del profesor como elemento principal y determinante de lo que sucede en la sesión de clase y examinan factores como la preparación profesional tanto en la formación inicial, como durante su trayecto en la vida laboral. Se estudian los procesos formativos, la adquisición de las habilidades para la enseñanza y las múltiples motivaciones que lo conducen a convertirse en docente. Piéron (1999) profundiza en los comportamientos tanto del profesor como de los alumnos, estudiando la manera como dichas acciones influyen en el logro de los aprendizajes motrices. Estudiar los acontecimientos que ocurren durante la clase, permite entender la compleja dinámica social que se vive en el transcurso de la misma e

identificar los múltiples sentidos que los actores -profesores y alumnos- confieren a sus acciones.

Las acciones están enmarcadas en un contexto social, pero el individuo al ser el ejecutante de dichos actos tiene la posibilidad de elegir seguir las reglas establecidas por el orden social o cuestionarlas y transgredirlas (Luckmann, 1996). En las actitudes y comportamientos de los docentes y alumnos durante la clase, se observan múltiples situaciones que se juegan en torno a esta posibilidad.

Una sesión de enseñanza en el patio se caracteriza por tener un objetivo central previamente determinado en el nivel de las habilidades motrices y objetivos complementarios en las áreas de desarrollo personal, orgánico-funcional, deportivo y de relaciones sociales. Se pretende desarrollar la condición física⁴ de los alumnos, las habilidades motrices y deportivas y la educación para el tiempo libre entre otros objetivos.

Para comprender el significado de lo que acontece en el patio se requiere profundizar en las múltiples dimensiones de la sesión: la estructura de la clase, la organización de las actividades, los comportamientos e intervenciones del profesor y de los alumnos, el sentido de la planificación, los aprendizajes motrices, los valores que se viven durante la sesión, la distribución del tiempo, el significado que adquieren el juego y el tiempo libre, el papel del orden y la disciplina en el entorno de la clase. Asimismo, las características que asumen las

⁴ Se define la Condición Física como el estado dinámico de energía y vitalidad que permite a las personas llevar a cabo las tareas diarias habituales y disfrutar del tiempo de ocio activo, afrontando las emergencias imprevistas sin una fatiga excesiva. Este concepto implica directamente dos dimensiones:

Dimensión Orgánica, ligada a las características físicas del individuo y referida a los procesos de producción de energía y al rendimiento físico

Dimensión Motriz, también llamada aptitud motriz, se refiere al desarrollo de las cualidades psicomotrices (Silva, 2002: 71)

prácticas corporales y cómo influyen las condiciones de trabajo del educador físico en la conformación de las prácticas escolares, las cuales serán abordadas en el presente capítulo.

La estructura

La clase inicia desde que el profesor acude al salón a recibir al grupo o lo espera en el patio a una hora determinada. Generalmente las sesiones se dividen en tres partes con el propósito de organizar las actividades:

La 1ª. parte ó inicial que incluye la bienvenida al grupo, la explicitación de los objetivos y de las actividades a desarrollar y la preparación morfofuncional de acuerdo con la intensidad de la ejercitación física programada. La 2ª. parte denominada medular o central, se enfoca en las actividades que conducirán al logro de los objetivos de la sesión; incluye la realización de tareas específicas para el desarrollo de habilidades y destrezas motoras, el incremento de la aptitud física⁵ y de la coordinación motriz⁶. La 3ª. parte llamada terminal o de cierre abarca la recuperación fisiológica y emocional de los alumnos, la relajación muscular y la vuelta a la calma para el regreso al aula.

Aunque algunos teóricos del campo (López, 2004) cuestionan esta organización por considerarla demasiado rígida y proponen modificaciones a la estructura, la situación es que en esencia es fundamental organizar la clase de alguna manera para evitar

⁵ La Aptitud Física se define como el conjunto de atributos que una persona posee y está relacionada con la capacidad del cuerpo humano para satisfacer las exigencias impuestas por el entorno y la vida cotidiana mediante la realización de actividades físicas normales con vigor y eficiencia, sin fatiga excesiva

⁶ La Coordinación Motriz es la capacidad de un individuo para organizar en tiempo y espacio la contracción de un grupo o grupos musculares con el fin de realizar movimientos simples o complejos en correspondencia a un objetivo planteado (Silva, 2002: 75)

desconcierto y confusión entre los alumnos. En las observaciones realizadas en las escuelas primarias y en los documentos de planeación de los profesores que se tuvieron a mano, se confirma que efectivamente la mayoría utiliza esta organización en tres partes.

Aún cuando se planea la sesión en tres partes o fases, lo que sucede en el patio en muchas ocasiones varía de acuerdo con la situación particular del docente, con los comportamientos de los alumnos y con el contexto y clima del momento. Por ejemplo, si se inician las actividades con retraso, si el profesor está agotado, si el clima es extremoso por el sol o porque hay mucho viento, si los alumnos están demasiado inquietos o hay poca participación porque están distraídos, todos estos factores son determinantes para la dinámica que adquiere la sesión.

Una profesora con doce años de antigüedad en el servicio, comenta sobre las acciones de los docentes con respecto a la organización de la sesión y las posibles respuestas fisiológicas de los alumnos frente a los diversos tipos de ejercitación física:

Yo creo que nada más partimos a veces de la inicial y la medular, la final no la tomamos muy en cuenta a veces porque ya se nos fue el tiempo y pues sus 5' de juego o ya ni eso, pero no les damos la fase final donde los tenemos que volver a relajar... en la clase los aceleramos mucho en el trabajo físico y así acelerados los mandamos a su salón, entonces ellos se quedan prendidos y allá arriba igual, o ya no rinden igual o ya están demasiado cansados y ni caso les hacen a los maestros. Entonces, sí es necesario darles los tres momentos como tal, a lo mejor no tan estricto como lo marca el programa blanco, no de 20' de esto o de aquello, porque nunca vamos a estar así todo de la mano, pero no dejar de ver las tres. (EMa-08)

En ocasiones el profesor modifica la estructura de la clase suprimiendo alguna de las partes, o puede dedicar todo el tiempo a alguna actividad en particular, como es el caso de los concursos y torneos que le requieren trabajar con pocos alumnos, únicamente los que han sido seleccionados para tal participación.

La Dirección General de Educación Física exige al profesor su participación en eventos extracurriculares como concursos de escoltas, de tablas gimnásticas, participación con equipos en torneos de diferentes deportes como voleibol, futbol, atletismo, basquetbol. Eso provoca que parte del tiempo destinado a la clase se emplee en otras actividades, que aunque más vistosas e impactantes generalmente se desarrollan con pocos alumnos, casi siempre los más hábiles y con mayores cualidades físicas.⁷ Otro profesor con 13 años de antigüedad en el servicio, gran número de horas en clase directa y que atiende grupos de diferentes niveles en tres escuelas distintas, también ofrece su punto de vista al respecto:

(...) sí son importantes los tres momentos, pero a veces, al menos yo... como decirle, no los manejo tal cual, yo por ejemplo en una clase en la parte central puedo integrar mi calentamiento y ya estoy trabajando la parte central y bueno la relajación se puede dar desde el mismo momento de que ya está trabajando la parte central, los va uno relajando y al final los niños pueden quedar en una situación muy relajada, tranquila, de tal modo que no los altere en el salón... por ejemplo hay ocasiones en que las actividades no son tan... que hagan al niño que se motive tanto o que esté tan eufórico, que esté tan acelerado que la relajación ya no la podemos meter así de que a ver se sientan y vamos a respirar profundo, a lo

⁷ Esta situación de carácter administrativo a la cual el profesor se debe ajustar, tiene como resultado que el tiempo destinado a la clase se reduzca, limitando la participación de la mayoría de los alumnos en las actividades físicas, en detrimento de aquellos menos hábiles motrizmente

mejor ya no la necesitan, a lo mejor formando a los niños, pidiéndoles atención y dándoles información para la siguiente clase, eso los relaja y los llevo caminando al salón y eso nos ayuda a terminar de relajarnos para que lleguen bien al salón... yo siento que no son tan importantes, bueno sí, sí son importantes por eso están marcadas las tres etapas, pero pienso que las podemos estar manipulando de tal forma que no sea estrictamente manejarlas tal cual debe ser. (EMo-09)

Entender las razones por las cuales un profesor realiza ciertas prácticas durante la clase significa comprender que las acciones humanas están enmarcadas en un contexto social, pero el individuo al ser el ejecutante tiene posibilidad de elección al poseer voluntad, intereses, inclinaciones, saberes, lo cual determina su individualidad. El testimonio del profesor muestra que él puede respetar las etapas, adaptarlas o manipularlas según sus necesidades o incluso organizar la sesión como él lo decida, como por ejemplo en la parte central trabajar el calentamiento.

El punto de vista de una funcionaria se contrapone a la organización de la clase en tres partes, argumentando que tal división lo que provoca es que el profesor trabaje menos tiempo en cada una de las fases, dando como resultado la mínima ejercitación motriz del alumno y los problemas de sobrepeso y obesidad como consecuencia de la falta de actividad física:

(...) esta cuestión de la estructuración de la clase viene precisamente de un paradigma que está totalmente desfasado; en efecto, el maestro de educación física te puede rezar como si fuera una oración aprendida desde la época que dan el catecismo, que tiene una parte inicial, una parte central y una parte final. Pero lo que hemos visto en las investigaciones que estamos haciendo en observación directa participante por más de un año en los diferentes sectores, vimos cosas terribles; el maestro en estricto

apego a decir que tiene una cuestión inicial, de desarrollo y final no da más que 10 minutos de clase efectiva y tenemos los resultados que son demasiado tristes. Diez minutos que no son ni siquiera efectivos en el sentido de lo aeróbico o de la cuestión orgánica, de fuerza o resistencia... este paradigma ha llevado al maestro a un esquema repetitivo y al final de cuentas no nos está llevando a ningún lado. Tenemos niños con obesidad terrible y en el Distrito Federal es peor, cerca de 40% de niños de cuarto año tienen ya grados de obesidad preocupante y no podemos permanecer ciegos a que el maestro de educación física siga diciendo que la parte central dura 20' y de esos 20' pues tiene que explicar, tiene que formarlos, tiene que supervisar y al final de cuentas tenemos un niño que no hace actividad física. (EFa-07)

Como puede observarse se trata de dos puntos de vista: el del profesor y el de la funcionaria. El primero expone lo que él hace en el patio escolar, la manera como combina las etapas, lo que él considera adecuado para el niño. En el segundo caso es el testimonio de una funcionaria que cuestiona el paradigma de organización de la clase, la instrumentación de ésta con escasos 10 minutos de clase efectiva y un problema que puede considerarse de salud pública, el sobrepeso y la obesidad de los niños. Dos puntos de vista, el primero se sitúa en la experiencia de clase directa, el profesor la instrumenta, cumple un horario; la segunda persona también posee experiencia, pero tiene una función, un cargo, una responsabilidad diferente. Observa la situación desde otra perspectiva y reconoce que no funciona todo como tendría que ser en este ámbito profesional.

Planear-improvisar: dos constantes en el patio

Las características del trabajo docente en Educación Física exige necesariamente un periodo de planeación previo a la sesión en el patio, ya que las decisiones una vez allí son cruciales y deberá tomarlas el profesor en tiempos muy cortos, casi instantes, por la rapidez con que se suscitan los acontecimientos.

Clark define la planificación como “un proceso psicológico fundamental en el que una persona visualiza el futuro, hace inventario de los fines y los medios y construye un marco para su acción futura”. (Clark, 1983: 12)

Las sesiones de enseñanza de las actividades físicas requieren de una organización clara y precisa que inicia desde que el profesor piensa e imagina la clase, previa a su interacción con los alumnos. Piéron (1999) destaca que en la planeación didáctica de las actividades físicas son determinantes las decisiones del profesor, las cuales divide en dos fases esenciales: la fase preinteractiva, que engloba las decisiones que han de tomarse antes de reunirse con los alumnos y la fase interactiva, que corresponde a las que habrá de tomar el profesor en el transcurso de la sesión en presencia de los alumnos y, muchas veces, en acuerdo con ellos. Según el modelo diseñado por el autor, son cuatro los puntos esenciales a considerar para la planeación didáctica:

- a) la preparación de la enseñanza (objetivos, selección y programación de actividades, disponibilidad de recursos materiales)
- b) las opciones metodológicas

- c) la interacción en clase (comportamientos de los alumnos, actitudes del profesor, retroalimentación, control de la clase)
- d) la observación sistemática y la evaluación por parte del docente

La trascendencia de la planificación en la enseñanza de las actividades físicas se sitúa en la delicada tarea de elaborar objetivos de acuerdo con las necesidades e intereses motrices de los alumnos, en seleccionar las actividades idóneas acorde a dichos objetivos, en la adecuada elección de la metodología didáctica y en las estrategias de evaluación para dar seguimiento a los avances y logros motrices alcanzados.

Kneer (1986) realizó diferentes estudios con 128 profesores de Educación Física del nivel de secundaria con el propósito de profundizar en sus comportamientos sobre áreas como la planificación, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación. Los resultados destacan la situación que muestran los docentes de Educación Física hacia las actividades de planeación: en el 96% de los casos investigados hay una ausencia de redacción de una programación; el 6% no creen en ella; el 55% la consideran innecesaria y el 3% confesó sentirse incapaz de realizarla. Sin embargo, en sus programaciones destaca la habilidad para elaborar progresiones para aprendizajes muy complejos, aun cuando gran parte de ellos confiesan no utilizarlas para sus clases.

Muchas son las razones que se argumentan en favor de la planeación de las actividades docentes; sin embargo, al adentrarnos en la vida diaria de las escuelas, la dinámica de la sesión nos ilustra acerca de los múltiples sentidos que otorgan los profesores a la planeación. Una maestra con 12 años de antigüedad en el servicio docente en el nivel de primarias, comenta su percepción acerca de la utilidad de la planeación y las

acciones de los docentes con respecto a ésta, así como su relación con la situación del momento, que en muchas ocasiones lleva a la improvisación:

Yo lo considero más un requisito administrativo, porque nosotros tuvimos un inspector que nunca nos pidió un plan de clase, venía y nos decía: ¿se les ofrece algo? Pero nunca nos revisó un plan de clase, ni nos decía, pues este es el formato, a ver, hagan su formato... sí lo planea uno, aunque no lo escribe. Después vino otra inspectora y nos dijo: es a fuerzas y si no lo traen es como si no trabajaran, como si nada más estuvieran inventando... pero eso no es cierto porque sí lo planeamos, pero es más administrativo. Uno trae en la cabeza lo planeado y ya uno dice hoy voy a ver esto o esta semana voy a trabajar con este material, voy a ver esto; pero más bien se improvisa un poquito, más en la clase por las mismas circunstancias, que no vinieron todos, que salieron más tarde, que ya el tiempo es muy reducido. (EMa-08)

Como se observa en el testimonio de la profesora, la planeación más que un documento de apoyo técnico para dar seguimiento al aprendizaje de los alumnos, en muchas ocasiones se convierte en un requisito administrativo que el profesor entrega con el propósito de cumplir, pero que pocas veces le otorga sentido y dirección a su trabajo en el patio. Los docentes saben que es un requisito administrativo; sin embargo, aun cuando planear puede ayudar en la organización de las actividades y en el logro de los objetivos facilitando la tarea del profesor, no logran incorporarlo como recurso pedagógico en su trabajo diario y lo realizan más por cumplir con un trámite que por estar convencidos de su utilidad.

Asimismo, por las características del trabajo profesional que se realiza y por un sinnúmero de factores a veces imprevistos, el recurso de la improvisación diaria es una práctica común y muy arraigada entre los

docentes. Si la clase inicia tarde por la ceremonia cívica de los lunes, o porque el profesor llega retrasado o está agotado por el número de alumnos atendidos durante la mañana, los minutos perdidos de la sesión -que normativamente es de 50'- no se recuperan y el docente tendrá que ajustar las actividades al tiempo disponible; por tanto, se suprimirán algunas ya planeadas utilizando la improvisación para compensar el tiempo perdido. Uno de los profesores comenta sobre la falta de planeación de objetivos y su estrecha vinculación con la improvisación, como un recurso generalmente presente en las sesiones de clase:

(...) la improvisación ... habrá gente que sí la use así, como algo normal, algo que se debe de hacer, pero habrá algunos otros o habemos algunos otros que no, sí lo hacemos, no digo que no, sí lo hacemos, pero no clase con clase, como yo le digo, yo sí planeo... a veces desde la forma de que no planeamos, pues yo pienso que si no planeo, pues menos tengo los objetivos, si yo no estoy planeando pues no estoy haciendo bien las cosas y si no estoy planeando, pues no tengo ningún objetivo a seguir... porque a veces ni siquiera hay objetivos, o sea cómo los voy a alcanzar si ni siquiera tengo un objetivo, el profesor que no tiene un objetivo, pues a lo mejor solamente eso, utiliza la improvisación para salir del día. (EMo-09)

Como puede leerse, algunos sí improvisan de manera rutinaria, otros sólo en ocasiones. Otros sí planean, pero muchas ocasiones no respetan la planeación. Si no se planea, no puede haber objetivos, por eso la improvisación se convierte en un recurso común utilizado por los profesores para “salir del día”. Otro de los profesores entrevistados, nos ofrece su punto de vista sobre la necesidad de presentar la planeación para cumplir con los requerimientos administrativos y poder concursar en el estímulo de carrera magisterial:

La planeación la hago más por requisito, porque me lo exigen, me lo piden para la carrera magisterial, tenemos que entregar nuestros planes, nuestros avances programáticos, nuestro plan anual para estarnos evaluando en carrera magisterial. A veces sí lo plasmamos, pero no se lleva, por muchas situaciones, a veces por nosotros mismos y a veces por la actitud de los niños... como yo le comentaba a la supervisora, de qué me sirve decir que sí hago mi planeación, si a la hora de estar en el patio ya no la llevo a cabo... a veces los niños vienen con una actitud que es muy difícil controlar algunos grupos y, bueno al menos yo tomo una opción, meternos a diferentes juegos donde los niños se relajan y con la euforia que tienen pues les encantan mucho los juegos y nos ayudan, nos facilitan el trabajo. (EMo-11)

Una funcionaria del área con 36 años de servicio docente y experiencia diversa en el nivel técnico-administrativo comenta su percepción del sentido de la planeación, dadas las condiciones laborales de los profesores:

Yo creo que sí las planea, pero aquí viene lo difícil y lo crítico, desgraciadamente un maestro de educación física no solamente da un grupo, sino también diferentes niveles; si está en primaria puede tener de 1º a 6º grado en la misma escuela, atiende todos los niveles y con diferentes grupos... yo digo que sí puede planear una o dos clases a la semana y muchas veces repiten la misma clase hasta para diferentes niveles. Los maestros se han preocupado más por planear... que si la planeación es la adecuada para todos los niveles y todos los grupos, eso todavía no... la realidad es que un maestro tiene que ver con todos los niveles... hay maestros que tienen al mismo tiempo preescolar y primaria, entonces son dos realidades totalmente distintas y tiene que tener dos planes de clase, dos supervisores diferentes, entonces es una situación difícil. (EFa-07)

La planeación se realiza más como requisito administrativo; porque en la práctica, la dinámica del contexto y de la situación, por diferentes

factores rebasa lo previamente formulado. Se trata de dos momentos diferenciados: la administración y la ejecución. Tal parece que no hay vínculos entre uno y otro y que el maestro sabe que debe llenar formularios y pensar en objetivos que no necesariamente respetará, porque el trabajo en el patio tiene una dinámica distinta a la plasmada en un papel o en un ordenador.

La cuestión de la planeación es un punto de divergencia entre autoridades y docentes. Los supervisores de Educación Física y los directores de las escuelas pueden exigirla -anual, semestral, mensual, semanal, diaria- a los profesores; ellos en cambio, pueden elaborarla y entregarla puntualmente, pero eso no garantiza que será utilizada para orientar sus acciones durante las clases.

El análisis de las prácticas, “maneras de hacer” como las llama De Certeau (1996) permite entender la cultura de los grupos sociales como modos de operación o esquemas de acción, como formas de contraposición que surgen y son utilizadas para subvertir las disposiciones del grupo dominante; en este caso, la burocracia administrativa. Los profesores no pueden oponerse abiertamente o rechazar las disposiciones oficiales, como la elaboración del documento de planeación; pero las subvierten mediante su manera de utilizarla, con fines y en función de referencias ajenas al sistema del cual no pueden huir. De Certeau (1996) analiza la utilización de estos mecanismos -que él denomina tácticas- en las acciones cotidianas de la persona, asignándoles un sentido diferente al que le otorgan los diseñadores:

La presencia y la circulación de una representación (enseñada como el código de la promoción socioeconómica por predicadores, educadores o vulgarizadores) para nada indican lo que esa

representación es para los usuarios. Hace falta analizar su manipulación por parte de los practicantes que no son sus fabricantes. Solamente entonces se puede apreciar la diferencia o la similitud entre la producción de la imagen y la producción secundaria que se esconde detrás de los procesos de su utilización. (De Certeau, 1996: XLIII)

Así, el sentido original de la planeación como un documento de orientación técnico-administrativo, es manipulado y subvertido por los docentes, para quienes se convierte en una posibilidad de lograr puntos para la obtención de un estímulo económico, como el programa de carrera magisterial.

Con respecto al tiempo invertido en la programación de actividades, Varstala y col. (1985) en sus investigaciones encontraron que el tiempo promedio dedicado a la preparación de las clases de Educación Física fue de 15' entre las profesoras y de 9' entre los profesores.

Placek (1984) en su trabajo "Un estudio multicaso en la planeación del profesor de Educación Física" publicado en *Journal of Teaching in Physical Education* analiza los comportamientos de cuatro profesores durante dos semanas completas. Entre sus conclusiones destaca que dos de los cuatro profesores no escribían programaciones de las sesiones; su planificación anual se reducía a un listado de actividades, sin objetivos precisos, ni formas de evaluación. De las actividades pensadas para la sesión, algunas las modificaban antes de iniciar la clase. La mayoría de las veces, la planificación la realizaban en el trayecto a la escuela, en el transporte público o en su automóvil y unos minutos antes de iniciar la sesión. Dos de los profesores nunca escribían ni las actividades y uno de ellos jamás realizaba preparación previa,

improvisaba según el momento y las circunstancias. Aunque estos trabajos fueron realizados en Estados Unidos en un contexto diferente al de nuestro país, se observa que muchos de los comportamientos y actitudes de los docentes del área son parecidos, lo que conduce a pensar en la tesis que, desde la sociología del conocimiento, establece que “el pensamiento humano se funda en la actividad humana <el trabajo en el más amplio sentido de la palabra> y en las relaciones sociales provocadas por dicha actividad”. (Berger y Luckmann, 2005: 17)

Los docentes de Educación Física en diferentes contextos realizan funciones sociales similares; su tarea profesional dirigida al área de los aprendizajes motrices tiene elementos comunes significativos, lo que deriva en tipos de pensamiento muy semejante. Trabajar principalmente en el área de los contenidos *procedimentales*, en el nivel del saber-hacer, deriva en un tipo de pensamiento muy particular vinculado con las áreas del conocimiento pragmático. A este respecto, sobre las necesidades profesionales del educador físico de realizar trabajo eminentemente práctico y su vinculación con el pensamiento teórico y conceptual, comenta una supervisora del nivel de primarias:

(...) Hay una desvinculación de la teoría con la práctica. Cuando tú le dices al maestro que utilice como método de enseñanza el descubrimiento guiado, no puede vincularlo con lo que cita Piaget, con lo que dice Vygotski, con lo que cita Chomsky, no lo vincula, se lo tienes que hacer ver, entonces se dan cuenta de que es muy sencillo. Pero si tú le dices que se estudien todas esas teorías, pues lo único que hacen es guardar el documento, parece ser que tenemos pleito con el lápiz. Ahora ya no digamos con el lápiz, con la computadora y los correos electrónicos, que también son un medio que puede ser explotado... el profesor planea, pero no con la vinculación que debería, con el plan de trabajo. Hace como 5 ó 6 años se pidió esto como un requisito administrativo, no un requisito

pedagógico. La mayoría, si no es que todos los maestros de cualquier nivel y en cualquier adscripción, hacen su plan de trabajo anual, pero tiene nada más visos administrativos en donde reportan las actividades. Se puede decir que es una introducción teórica que se fusilan de donde sea y de ahí es una agenda o un cronograma, hasta ahí queda el plan de trabajo anual. Pero no han podido vincularlo como una herramienta docente que permita sustentar su quehacer pedagógico, todavía no, no lo vinculan, pero de que todos elaboran su planeación, todos la elaboran. (ESa-02)

El profesor realiza actividades eminentemente prácticas, situaciones que requiere resolver mediante acciones inmediatas, casi siempre sustentadas en su experiencia profesional; esa realización puede o no implicar un proceso de planeación y teorización previas.

En la mayoría de los casos, el docente puede prescindir de la lectura de textos especializados, de cursos de actualización, del aprendizaje de nuevas teorías o de métodos innovadores, porque piensa que ya posee la experiencia profesional que le permite desenvolverse con eficiencia en sus funciones. Así, poco a poco un pensamiento permeado por situaciones de carácter pragmático va ocupando un lugar preponderante en el perfil del profesor, determinando sus creencias, sus prácticas, sus formas de relacionarse e interactuar con los demás. Siente que ya no necesita planear las clases porque ya domina los contenidos de enseñanza, la metodología a emplear y las formas de organizar a los alumnos. Al respecto, Jackson (1991) señala:

(...) este tipo de conocimiento de carácter práctico... es fruto de admitir una separación entre el mundo de la teoría y el de la práctica... Se legitima una separación que implica también jerarquía, entre “quienes conocen” y “quienes aplican”. El fracaso de esta concepción jerárquica en la realidad de las aulas explica asimismo por qué un gran número de docentes consideran

incomprensibles, abstractas e irreales todas las cuestiones de corte teórico. La teoría aparece ante ellos y ellas como una “jerga lingüística” que no sirve para resolver ninguno de los problemas con los que diariamente se tienen que enfrentar en el mundo de la práctica. Incluso podríamos afirmar que perciben el mundo de lo teórico como algo amenazador. (Jackson, 1991: 19)

Un profesor con 32 horas en clase directa y 15 grupos diferentes a la semana, al preguntarle sobre la importancia de la planeación en el trabajo diario comenta:

(...) yo siento que lo mas importante es para irle dando seguimiento a los niños sobre su desarrollo, sobre el trabajo que está haciendo uno y sobre todo para no caer en clases monótonas y a ver, hoy llego y ¿qué voy a hacer? O esto lo hice ayer y otra vez lo vuelvo a hacer o esto lo hice la semana pasada y porque les gustó a los niños lo vuelvo a hacer. Creo que sí es bien importante, que no estamos acostumbrados a hacerlo, bueno, más que hacerlo, a plasmarlo, porque a mí la verdad, no me gusta, no me gusta llevarlo a un papel. Pero bueno, yo de la casa a la escuela sí tengo tiempo largo para trasladarme, yo sí en ocasiones vengo en el transporte y vengo pensando hoy me toca hacer esto y hoy voy a trabajar así, porque la clase pasada hice esto otro, ya vengo planeando, aún cuando no lo plasmo en un papel, pero bueno, a veces en una hojita pongo detalles que son los que me ayudan a estar recordando durante las clases o antes de las clases. (EMO-09)

El testimonio anterior ilustra una situación más. El profesor al no contar con tiempo suficiente, durante sus traslados planea su clase, lo puede o no escribir, pero el punto central es si utiliza dicha planeación durante las sesiones o a pesar de haberla elaborado, no la considera en el momento de la enseñanza.

Desde la perspectiva de las autoridades, la planeación tiene un lugar más importante que simple requisito administrativo. Algunos directores de escuela expresan su satisfacción por tener profesor de Educación Física, aún cuando no se involucran en cuestiones técnicas del área, ni están totalmente de acuerdo con su trabajo, ni con el número de días que se ausenta de las escuelas por diversas actividades organizadas por la coordinación administrativa. Una directora expresó su sentir sobre las constantes inasistencias de los profesores quienes por diferentes razones, administrativas, personales, de salud, comisiones de las autoridades, etc. se ausentan frecuentemente de la escuela:

No estoy de acuerdo en que haya tantas salidas de la escuela del profesor, concursos, comisiones, juntas y a mí como directora me preocupa por la atención a los niños, pasa algo con las clases de educación física, como que quieren empezar ya avanzadas las clases y al terminar también quieren terminar un poquito antes... (EDa-03)

También ofrece su testimonio sobre la problemática de la planeación un directivo con mucha experiencia en la docencia, muy crítico, observador sistemático y conocedor de las prácticas de los profesores de Educación Física en el patio:

El trabajo del educador físico en ocasiones se queda de lado como profesional de la educación física, se cubre la necesidad de atender a los niños, de ponerles una actividad física, pero el trabajo en sí profesional bien planeado, no está considerado... en ocasiones yo creo que falta realizar el análisis previo a las actividades. Se coloca la actividad como actividad física y eso sí es observable, pero lo que no es observable y en ocasiones no somos testigos, es lo que se pretende con esa actividad. Los maestros de educación física sí saben lo que hacen, pero no lo tienen planeado; sí saben para que es cada actividad, pero no está diseñada

conforme a una planeación, sí tiene objetivos claros, pero tal vez es el objetivo que se le ocurrió ese día por la tarde y entonces, hoy trabajo con pelotas y a lo mejor mañana trabajo con bastones y pasado con cuerdas. Entonces es muy claro que el maestro no presenta esa planeación o no la realiza... Se realizan las actividades porque ya se conocen, porque ya sabemos qué actividades realizar, las que hemos realizado desde hace muchos años, pero no sabemos cuáles son los resultados que tienen esas actividades... El maestro de educación física coloca las clases y pone en marcha las actividades porque le han dado resultado, porque a sus niños les entusiasman mucho, porque a ellos les facilita el trabajo y es mucho más fácil colocar una actividad rutinaria que ya sabemos como funciona, a querer colocar una actividad que no sabemos qué es lo que va a pasar; si el grupo se va a desorganizar, si me van a poner atención, si no me van a poner atención, entonces es más fácil para el maestro de educación física hacer una clase rutinaria y repetitiva, incluso cuando les dicen: actividad de fut-beis, los niños ya saben hasta cuáles son los equipos. (EDo-04)

Para este directivo el trabajo del maestro de Educación Física consiste en atender a los niños, pero no en cumplir una planeación. La rutina invade la clase, el profesor instrumenta las prácticas que le han dado buenos resultados. Los docentes hacen la planeación, pero no la utilizan durante su trabajo. Según el punto de vista de este directivo, esta situación de improvisación y repetición de las mismas actividades se propicia porque “a los niños les gusta” y para el maestro “es más fácil”.

De Certeau (1996) explica las múltiples formas como los consumidores revierten y juegan con los mecanismos disciplinarios de los que organizan el orden sociopolítico e institucional:

Los usuarios trabajan artesanalmente -con la economía cultural dominante y dentro de ella- las innumerables e infinitesimales metamorfosis de su autoridad para transformarla de acuerdo con

sus intereses y sus reglas propias... Estas “maneras de hacer” constituyen las mil prácticas a través de las cuáles los usuarios se reapropian del espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural. (De Certeau, 1996: XLIV)

En el caso de los citados profesores, sí cumplen con su trabajo al atender a los diferentes grupos en el patio. Sin embargo, utilizan diferentes tácticas, mecanismos o “maneras de hacer” para contrarrestar el cansancio físico, descansar y al mismo tiempo atender a los alumnos, evitando de esa manera tener conflictos con las autoridades escolares o que “los otros” piensen que no quieren trabajar o que no cumplen con su responsabilidad.

2. ¿QUÉ SE APRENDE EN EL PATIO?

Los aprendizajes motrices

¿Qué aprenden los alumnos durante las sesiones de clase? ¿Cómo mejoran las capacidades físicas y las funciones orgánicas con las sesiones de enseñanza? ¿Cómo repercute su participación en clase en la estimulación de sus capacidades motrices y en el logro de nuevas habilidades y destrezas motoras? Analizar la cuestión de lo que aprenden los alumnos en una sesión de enseñanza, durante el desarrollo de una unidad programática o a lo largo de un periodo escolar, resulta un problema en términos de valoración y de cuantificación. Conocer el nivel real de los aprendizajes motrices es una problemática de gran dimensión, porque en la mayoría de los casos no existe un proceso de seguimiento y evaluación para dar cuenta de los logros alcanzados.

La eficiencia en la enseñanza de las actividades físicas y deportivas ha constituido un dilema en las últimas décadas para los especialistas del campo. ¿Cómo hablar de éxito en una sesión de clase? ¿Cuáles son los criterios para determinar la eficacia en la enseñanza de las habilidades motrices? ¿Cómo saber si se obtienen resultados favorables en el aprendizaje escolar en un campo tan complejo como el de las actividades físicas, si el punto de la evaluación es una debilidad del área?

Las investigaciones realizadas en esta dirección han comprobado que existen relaciones significativas entre los comportamientos observados en clase y las adquisiciones de los alumnos (Piéron, 1999). También se establece una vinculación directa entre los comportamientos del profesor

y los aprendizajes logrados por los alumnos. Para que haya aprendizajes motrices se tienen que establecer primeramente los objetivos a alcanzar y en función de dichos objetivos planear y organizar las actividades de clase. Sin embargo, múltiples factores inciden en la dinámica de la sesión y en gran número de casos los objetivos quedan de lado, soslayados por la dinámica del contexto, de la situación y por las actitudes del propio docente. Al respecto, un profesor expresa a través de su testimonio lo que para él significa alcanzar los objetivos curriculares:

(...) las actividades tienen que planearse de acuerdo al objetivo que estamos buscando, porque igual, tal vez se me ocurre algo, pero no voy a estar cumpliendo al 100% mi objetivo, tal vez cumpla un 40% y si nosotros queremos que el alumno sea eficiente en ciertas actividades tenemos que hacer la planeación al 100% de los objetivos... a veces no se pueden alcanzar, porque también a veces no depende de lo planeado, sino también de las características de los alumnos, porque llega un momento en que el alumno no trabaja o no quiere trabajar... algunos alumnos en esta zona, casi el 80% de los padres trabajan y no están al pendiente de sus hijos, entonces el hijo igual no puede cumplir con el uniforme, puede venir sin tenis o no puede salir a clase porque se siente mal, bueno es uno de los pretextos porque luego a la hora del recreo ya están corriendo, ahí es en donde uno se da cuenta, entonces igual, muchos niños son muy... cómo le puedo explicar esa parte... muy dispersos en cuanto a la atención y al respeto. (EMo-10)

Como puede observarse derivado del testimonio del docente, la posibilidad de alcanzar los objetivos programáticos sale de su control, no depende de su intervención como docente, ni de sus acciones, sino de una serie de factores como las actitudes de los alumnos, la situación

familiar, las características particulares, situaciones que él argumenta no puede resolver.

Al respecto Coffey y Atkinson (2003) señalan la importancia de analizar el sentido de las narrativas particulares, como característica central en el trabajo interpretativo:

(...) considerar cómo ordenan y cuentan sus experiencias los actores sociales y por qué recuerdan y vuelven a contarla como lo hacen. La estructuración de la experiencia puede entonces analizarse en cuanto a los significados y motivos... las narrativas individuales están situadas dentro de interacciones particulares y dentro de los discursos institucionales, culturales o sociales específicos. (Coffey y Atkinson, 2003: 67)

El testimonio del docente puede ubicarse en un contexto en donde por las características del grupo social, es viable considerar que los alumnos no aprenden por tener un ambiente familiar poco favorable. Así, las narrativas de los docentes pueden tener funciones de identidad del yo (self), culturales, de entretenimiento, moral. Estos autores también señalan la necesidad del investigador de reconocer cuando los testimonios están dados en función de explicar acontecimientos para justificar, legitimar y excusar las propias acciones del entrevistado. El docente aludido trata de justificar la situación de no alcanzar los objetivos del programa debido a situaciones imputables a los demás, no a sí mismo.

En el campo de la Educación Física, lograr óptimos resultados en los procesos de enseñanza depende de la combinación de diferentes factores como la organización de la clase, las interacciones alumno-profesor, la óptima utilización del tiempo, el uso eficaz de los recursos

didácticos, las condiciones materiales del patio, pero sobre todo, un factor determinante es la personalidad y características del profesor. Las consideraciones en este terreno son muy complejas; pero sobre todo difíciles de concretar, por la multiplicidad de situaciones que suceden tan rápidamente. También influye que las variadas tareas a desarrollar son abiertas, el gran número de alumnos a los que hay que observar, el tiempo disponible para la clase, las diversas características y particularidades que pueden adoptar las actividades motrices. Es muy común pensar que la simple ejercitación motriz ya lleva en sí misma la adquisición de aprendizajes corporales, “el alumno de todos modos aprende algo”... es común escuchar entre algunos docentes.

El éxito pedagógico en una sesión está relacionado con factores como el nivel de desarrollo motor de los alumnos con respecto a los aprendizajes motrices propuestos; la participación efectiva en las actividades de aprendizaje; las interacciones del docente y la supervisión por parte del profesor. Estos factores a su vez, se vinculan con situaciones como la óptima utilización del tiempo y de los recursos disponibles, la información precisa y oportuna para la realización de las actividades, la observación sistemática de los comportamientos motores de los alumnos y la retroalimentación que realiza el profesor. Los logros en las adquisiciones motrices dependen prioritariamente de incrementar las oportunidades de aprendizaje, es decir, del aumento en el tiempo dedicado a la práctica de la habilidad motriz específica.

Los resultados de investigaciones realizadas con profesores de Educación Física (Denham y Lieberman, 1980) asocian las adquisiciones de los alumnos directamente con situaciones que dependen

exclusivamente del profesor, como la planeación y organización de las actividades, la información breve y precisa sobre la tarea motriz, mayor tiempo de práctica independiente de los estudiantes, autoridad académica y moral del docente, lo que deviene en un mayor compromiso e implicación del alumno durante la clase. Estos trabajos confirman de manera categórica que la intervención del docente, sus actitudes y comportamientos son prioritarios en el sentido y significación que adquiere la sesión para los estudiantes. Piéron (1999) señala que en la enseñanza de las actividades físicas, el éxito o fracaso en los aprendizajes motrices depende de tres situaciones principales:

- un alto porcentaje de tiempo dedicado a la materia de enseñanza
- un índice elevado de comportamientos directamente relacionados con las tareas que hay que aprender
- la creación de un ambiente cordial, de cooperación y de respeto al trabajo durante la realización de la clase

En ocasiones el profesor pone a sus alumnos a correr, correr y correr a fin de que se cansen y se note en su fatiga que verdaderamente se ejercitaron en clase, el sudor y el enrojecimiento en la cara son muestras de que realizaron actividad física intensa. Sin embargo, cabe preguntarse por el sentido de dichas acciones. Las prácticas corporales mejoran por su sola realización situaciones de coordinación y habilidad motriz. Al ejercitar intensamente a los alumnos, el profesor puede pretender que los otros -docentes, padres de familia, autoridades- asocien el cansancio extremo con la eficiencia en la enseñanza. Sobre la

necesidad de mantener el interés y la atención de los alumnos en las actividades de la clase, Piéron (1999) señala:

(...) el profesor eficaz es el que halla los mecanismos para mantener la implicación de sus alumnos, de forma apropiada para el tema y lo consigue durante un porcentaje de tiempo elevado, sin tener que recurrir a técnicas o intervenciones coercitivas, negativas o punitivas. (Piéron, 1999: 58)

Durante una observación realizada en una escuela primaria se registraron los siguientes acontecimientos con un grupo de 5º. grado, formado por 23 alumnos:

Los niños llegan corriendo al patio, la maestra los forma en fila dando indicaciones precisas: ¡tomar distancias! ¡Firmes!

Los niños tardan en obedecer las órdenes, continúan su plática o sus juegos.

¡Voy a pasar lista! dice la maestra

Con voz medianamente fuerte empieza a nombrar a cada niño:

Alejandro, Quique, Carlos, Cristina... hasta terminar de nombrar a los 22 niños que forman el grupo, mientras los demás ríen o comentan entre sí.

¡Caminando alrededor del patio! ¡Tocándose las rodillas!

Los niños realizan los ejercicios alrededor de la cancha de básquetbol, cuando han iniciado el recorrido y se encuentran en un extremo del área, la maestra se dirige al fondo del patio, sube a un carro y lo cambia de lugar, dejando el área del zaguán libre, lo coloca enfrente de otros automóviles y justo atrás de la cancha de básquetbol, cerca del área en donde están trabajando los niños. En ese momento abren el portón e ingresa un camión de basura en el cual vacían los botes los encargados de limpieza. Los niños observan atentos ambos acontecimientos, se empujan, ríen, sin dejar de avanzar, pero no realizan los ejercicios que la maestra les indica.

- ¡laterales! grita la maestra.

Mientras los niños realizan el arco atrás, ella se acerca y saca a varios alumnos que no atienden, en total son 5 y los coloca junto a ella enfrente de los demás.

¡saltos al frente, cuenten ustedes! Les dice dirigiéndose al resto del grupo.

Mientras realizan el ejercicio los alumnos platican, ríen, se empujan, miran el camión de la basura en el que continúan vaciando los botes. La maestra no se da cuenta, ni cambia a los niños de lugar. El patio tiene una extensión aproximada de 60 m x 60 m, el resto del patio está desocupado.

¡ahora apoyan un pie sobre el bote! grita la maestra

Como el ejercicio resulta muy fácil los niños lo hacen, pero aprovechan también para golpear el bote, lo tiran o lo alejan, lo cual produce mucho ruido y causa risas entre los compañeros. La maestra está al frente de ellos con los brazos cruzados, recarga el peso de su cuerpo sobre un pie en posición de descanso, observa las acciones de los alumnos, no corrige a los que lo ejecutan mal, ni les llama la atención a quienes patean los botes. (OMa-11)

Este registro da cuenta de diferentes situaciones, algunas fortuitas que se presentan con frecuencia durante las sesiones. El espacio abierto implica gran cantidad de distractores, así como múltiples posibilidades de acción, que son capitalizadas por la naturaleza lúdica del niño y su necesidad de movimiento. La presencia del camión de basura arrastrando los botes fuera de la escuela atrae la atención de los alumnos y si a ello se agrega que la profesora deja el grupo y sube a su automóvil para cambiarlo de lugar, dichos acontecimientos son suficientes para perder la atención de los alumnos en las actividades de clase y buscar otras probablemente más interesantes para ellos. Cuando se pierde el control del grupo, una reacción frecuente es alzar la voz hasta llegar a los gritos y señalar, separar y exhibir a aquellos alumnos

que se considera son causantes de la indisciplina. Esta práctica, muy común entre los docentes del área pretende recobrar el control del grupo, hacer sentir la autoridad del profesor y que los demás alumnos vean lo que les puede suceder si no obedecen las indicaciones. Sin embargo, aunque la profesora regresa, grita, continúa dando indicaciones, la atención de los alumnos se dispersa y dirige hacia otros acontecimientos. La actitud de enojo de la maestra puede repercutir en el grupo y hacer que algunos pongan atención y realicen los ejercicios. Empero, la siguiente actividad con los botes, vuelve a provocar un clima de caos y desorden al proponerles realizar actividades que para su nivel de desarrollo motor están ya superadas. Aquí habría que preguntarse por los objetivos de la sesión en función de las actividades que no están acorde a la edad y a las características motrices de los alumnos. La necesidad de movimiento implica que el niño se incline por aquellas actividades que representan un reto, una dificultad que él se esfuerza por superar. Colocar un pie sobre un bote no implica mayor reto para un niño de 10 años, así que busca otras posibilidades en su relación con el objeto, lo golpea, lo aplasta, lo patea fuera del área en connivencia con sus compañeros, quienes al ver tales actos los imitan, provocando nuevamente el clima de caos de la sesión. Ante tal situación la maestra ya no grita, ni se enoja, adopta una actitud de indiferencia frente a los acontecimientos, resignada ante los comportamientos de los alumnos. Una situación como ésta necesariamente provoca enojo y frustración, sin embargo, ella lo enfrenta con una actitud de indiferencia. Pretende mostrar que no le importan los comportamientos de sus alumnos, ni sus aprendizajes motrices.

La organización de actividades: “quemar el tiempo”

Una de las situaciones que se argumentan cuando se analiza el mínimo impacto que tiene la Educación Física en los hábitos de vida de los escolares y en la sociedad en general, se refiere al poco tiempo destinado a las sesiones de clase. En países con altos niveles de desarrollo como Francia, Inglaterra, Australia, Bélgica entre otros, los alumnos tienen sesiones diarias de Educación Física en las etapas escolares básicas; en la educación media y superior es obligatoria la práctica de actividades físicas como parte del proyecto de formación integral.

En nuestro país la Educación Física forma parte de la currícula escolar en educación básica únicamente; por diversos factores como la planeación, el lugar que ocupa en la currícula escolar, el número de profesores, etc. en secundaria se imparten dos sesiones de clase a la semana de manera obligatoria. En las escuelas primarias se proporciona el servicio una vez a la semana y en algunas instituciones dos veces, lo mismo que en el nivel preescolar; sin embargo, como en estos niveles no existe la obligatoriedad, puede suceder que por diversas razones los alumnos no tengan clase durante varias semanas o meses del año escolar.

En diferentes momentos se ha considerado que si aumenta el tiempo destinado a la asignatura curricular, se incrementará también el impacto en la población escolar y los aprendizajes motrices de los alumnos se elevarán. Investigaciones realizadas por expertos del área (Piéron, 1999) ponen en tela de juicio tales afirmaciones. Los resultados de estos trabajos señalan que el aumento del tiempo de clase no garantiza

necesariamente mayores logros en los aprendizajes de los estudiantes. Es verdad que existe una correlación entre las adquisiciones de los alumnos y el tiempo dedicado a la asignatura; sin embargo, se ha comprobado que más que el tiempo disponible, lo verdaderamente importante es la manera de utilizarlo, es decir, la capacidad del docente de transformar en tiempo de compromiso motor⁸ el mayor tiempo posible de la sesión de clase.

Aunque algunas tendencias desde la pedagogía cuestionan la función directiva del docente defendiendo mayor libertad y autonomía para los alumnos, en el terreno de la enseñanza de las actividades físicas y deportivas es altamente riesgoso evadir la directividad que la función docente ha de tener, por los muchos accidentes y contratiempos que pueden suscitarse durante la sesión. Los raspones, las caídas, los golpes son situaciones cotidianas en el patio aun con la presencia y supervisión del profesor, por lo que necesariamente él es responsable de lo que ocurre en el patio y el único que deberá tomar decisiones en momentos cruciales, que pueden ser desde suspender una actividad por contingencia ambiental, hasta acudir a los servicios de emergencia hospitalaria en caso de algún accidente.

La gestión del tiempo y la organización de las actividades físicas es una de las funciones más importantes del profesor, quien con sus decisiones determina la dinámica de la clase y las características de participación de los alumnos. Decisiones equivocadas generalmente significan pérdida de

⁸ Se define el Tiempo de Compromiso Motor como la cantidad de tiempo que el alumno invierte en ejercitarse físicamente en una tarea motriz específica encaminada al logro de uno o varios objetivos programáticos. En este tiempo no se considera el tiempo invertido en otras actividades como organizar el grupo, cambiarse de ropa, preparar el área de trabajo y el material, pasar lista, revisar uniforme, dar instrucciones, etc., sino exclusivamente los minutos utilizados en el aprendizaje de alguna habilidad motriz. (Piéron, 1999)

tiempo, descontrol en los alumnos, situaciones de desorden e indisciplina e incluso, lesiones y accidentes de gravedad.

Piéron (1999) al analizar la manera como se distribuye el tiempo durante la clase, caracteriza los diferentes tipos de tiempo, los que se ilustran en la tabla no. 12:

UTILIZACIÓN DEL TIEMPO EN LA CLASE*

(Tabla no. 12)

TIEMPO	CARACTERÍSTICAS
Tiempo-programa	Es el tiempo considerado por las autoridades administrativas para la asignatura de Educación Física, pueden ser 2, 3, 4 sesiones semanales dependiendo de la política educativa.
Tiempo útil	Una vez asignados los horarios, es el tiempo que los alumnos utilizan para desplazarse al patio o al gimnasio, para cambiarse de ropa, etc.
Tiempo disponible para la práctica	Los alumnos ya están en el área de trabajo, pero este tiempo se emplea en disponer el material, pasar lista, dar indicaciones, hablar con otros profesores.
Tiempo de compromiso motor	El alumno se ejercita corporalmente, realiza actividades físicas, pero también descansa cuando el nivel de esfuerzo llega a la fatiga. Este tiempo puede abarcar actividades de preparación neuromuscular, recreativas, de familiarización con la tarea motriz, etc.

Tiempo utilizado en la tarea motriz	Es el tiempo que el alumno dedica a la práctica específica de las actividades físicas, que conducen al logro de los objetivos de la sesión. Es el tiempo real de aprendizaje motor.
-------------------------------------	---

*Adaptación del cuadro de Piéron (1999) sobre la reducción del tiempo en clase

Entre mayor tiempo dediquen los alumnos a ejercitarse en la tarea específica, mayor será su progreso en la adquisición de habilidades motrices. Se considera que las clases con mejores resultados son aquellas en las que se invierte la mayor cantidad de tiempo en la ejercitación de la tarea motriz específica. En el mismo sentido, las clases menos exitosas en términos de resultados motrices, son aquellas en las cuales los alumnos deben esperar largos minutos antes de participar, ya sea por situaciones de falta de material, por comportamientos conflictivos y ajenos a la tarea, por el número excesivo de alumnos, por falta de organización en las actividades o por decisiones erróneas tomadas por el profesor durante el desarrollo de las mismas.

La utilización del tiempo de la clase se distancia en gran medida de lo que los teóricos señalan. En las observaciones a las clases, es evidente que la distribución del tiempo adopta características de acuerdo a las circunstancias o situaciones del contexto y a la planeación e iniciativa del docente. En una escuela primaria se observaron los siguientes acontecimientos durante una clase en el patio a las tres de la tarde, con un grupo de 4º. grado:

El maestro toma los aros y los coloca separados en el patio mientras da indicaciones a los alumnos:

- ¡pies juntos, saltando de un aro a otro!

- ¡vuelvan a colocarse en filas! ¡Listos, empiecen!

Los alumnos saltan de un aro a otro sin problema, poco a poco deben hacer mayor esfuerzo porque los aros están muy separados

¡Lo realizan y se vuelven a formar! Indica el profesor

Los alumnos obedecen las indicaciones dócilmente, mientras otros esperan pacientemente su turno.

¡Fíjense bien! Van a taparse los ojos con un paliacate, una niña y un niño

Pasan casi 10' mientras se tapan los ojos, dos niños empiezan a desesperarse y se suben a una jardinera, otros juegan simulando pelear.

¡listos, no pueden caminar antes de tiempo! Grita el profesor

Los alumnos con los ojos vendados empiezan a caminar tratando de encontrar un aro según las señales que les dan sus compañeros. Un alumno se quita el pañuelo y ve el aro, el maestro le llama la atención, mientras indica a los demás continuar. Los alumnos participan sin mucho entusiasmo, se distraen, juegan con otras cosas. Un alumno trata de tapar los ojos al profesor, pero él se resiste. Una pelota rueda por el patio, varios corren para patearla. El maestro accede a que le tapen los ojos y con las señales de los alumnos logra encontrar el aro. El maestro pregunta a los alumnos qué sintieron al tener los ojos tapados.

¿Qué sentiste Martha? ¿Quién sintió que iba a chocar? pregunta el profesor.

El profesor infla un globo y vuelve a dar indicaciones:

- le van a pegar al globo hacia arriba para no dejarlo caer, traten de pasar el aro por ahí- señala a un niño con un aro sostenido.

¡Un punto a las niñas!

¡Sigán jugando, otro punto a las niñas!

Los alumnos no muestran interés, ni signos de cansancio, las actividades no requieren demasiado esfuerzo. El profesor les indica descansar y tomar agua, los conduce a una jardinera en la sombra. A diferencia de los alumnos, él sí se nota cansado, agobiado por el sol y el calor de la tarde. Faltan casi 20' para concluir la clase y el profesor muestra signos de impaciencia, observa el reloj constantemente, les dice algo a los alumnos en voz baja y los manda a recoger algunas cosas que hay en el patio.

Después coloca a los alumnos en fila cerca de la pared y con una pelota trata de quemarlos, los niños se mueven, brincan, corren para evitar ser tocados por la pelota. Pide a una niña que aviente la pelota hacia sus compañeros, él saca a los que van perdiendo sin dejar de observar el reloj.

El maestro muestra confianza con los alumnos, su voz ahora es baja, sus movimientos lentos y pausados por el cansancio; las órdenes ya no son enérgicas ni marciales como al inicio de la clase, deja hacer a los alumnos lo que ellos quieran, los silbatazos son tenues y esporádicos, mira a los alumnos pero no corrige, ni hace observaciones.

¡Se forman aquí, ahora yo los voy a quemar!

¡A los que toque se van al salón!

Los alumnos gritan mientras él lanza la pelota, trata de tocar al mayor número de alumnos, poco a poco se va quedando solo, en cuanto la pelota los toca, los niños caminan hacia su salón. (OMo-06)

Como puede observarse en esta descripción de una sesión en el patio, las actitudes del docente son determinantes sobre lo que ocurre en la clase. El profesor decide qué actividades, qué material, cuánto tiempo. Si él indica actividades demasiado sencillas para la edad de los chicos, éstos las realizan, pero rápidamente encuentran otras para canalizar su actividad y energía sobrante. Asimismo, si no hay objetivos precisos o los alumnos no los conocen, ni saben qué se espera de ellos, las

actividades solo sirven para entretenerlos y para ocupar el tiempo, no para su desarrollo motor. El cansancio del profesor, la monotonía de la clase y el aburrimiento de los alumnos están relacionados directamente con la falta de planeación, por lo cual el tiempo de clase se pierde irremediabilmente.

Aprender a ser: los valores en la clase

Mucho se ha escrito acerca de la necesidad de que la escuela prepare y eduque a los alumnos como futuros ciudadanos para convivir en un mundo complejo y con amplia diversidad social y cultural. Asimismo, desde diferentes perspectivas se reconoce a los docentes como los agentes fundamentales en los procesos de construcción de valores en la etapa de la niñez y en la adolescencia.

Por su origen etimológico (éthos y mos) ética y moral significan lo mismo, carácter, costumbres. Empero, moral se utiliza para nombrar el uso cotidiano de las costumbres y formas de actuar, mientras que ética se refiere a la reflexión filosófica sobre dichas costumbres y modos de conducirse. (Cortina, 1996). La construcción de la persona alcanza las esferas de lo individual y lo social. El aprendizaje ético y el desarrollo moral de los individuos se despliega en actitudes y comportamientos de autonomía e interdependencia, que permiten la convivencia a través de la aceptación de pautas de conductas personales y grupales.

Cortina (1996) establece la importancia del saber de la ética y la moral para la construcción de personas íntegras y felices:

Ambas expresiones se refieren, a fin de cuentas, a un tipo de saber que nos orienta para forjarnos un buen carácter, que nos permita enfrentar la vida con altura humana, que nos permita, en suma, ser justos y felices. Porque se puede ser un habilísimo político, un sagaz empresario, un profesional avezado, un rotundo triunfador en la vida social y a la vez una persona humanamente impresentable. De ahí que la ética y moral nos ayuden a labrarnos un buen carácter para ser humanamente íntegros. (Cortina, 1996: 16)

La formación en valores tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona y la construcción de una sociedad democrática y humana. Sin embargo, la educación valoral no es viable de alcanzarse de manera descriptiva, porque “implica el desarrollo de sujetos autónomos capaces de constituir sus propias estructuras de valores y sus propios criterios para juzgar sus actos y los de los demás”. (Schmelkes, 2004: 28)

Para que la institución escolar eduque en valores, el proyecto educativo debe garantizar una educación de calidad. Si la escuela no ofrece las posibilidades mínimas para el desarrollo intelectual (análisis, razonamiento, capacidad de abstracción, pensamiento hipotético, capacidad de juicio, solución de problemas, metacognición) difícilmente promoverá el desarrollo moral de los alumnos, porque éste requiere necesariamente de la inteligencia. El desarrollo moral implica estimular el juicio moral, el cual se define como un proceso de decisión deliberada en situaciones morales concretas, que presentan más de una alternativa (Schmelkes, 2004: 54). La escuela es un espacio privilegiado para que el alumno experimente diversas formas de convivencia y participe en la toma de decisiones, para favorecer su juicio crítico y su desarrollo moral.

La teoría del desarrollo del juicio moral, basada en las aportaciones de Piaget (1983) y Dewey (1971) fue concretada por Kohlberg (1992). Este enfoque concibe el desarrollo moral como un proceso evolutivo paralelo al desarrollo cognitivo, en el cual el ser humano atraviesa por diferentes niveles y estadios. Para que la educación en valores sea una realidad, debe considerarse el nivel de desarrollo moral del niño a la par de su nivel de desarrollo cognoscitivo. Schmelkes (2004) establece tales vínculos como premisa fundamental para la formación valoral:

Se aprecia, por la relación que existe entre los estadios del desarrollo cognoscitivo (Piaget) y los del desarrollo moral (Kohlberg), que este último no se produce en su tercer nivel si el primero no ha alcanzado el estadio siguiente. En general, puede decirse que el desarrollo moral no puede hallarse en un nivel más avanzado que el desarrollo cognoscitivo correspondiente. De ahí que, si no hay excelencia académica, entendida como el logro del nivel cuatro a partir de los 11 años, tampoco habrá posibilidades de una formación valoral avanzada. Por eso se sostiene que no puede haber formación valoral si no hay una educación de calidad <desde el punto de vista académico>. (Schmelkes, 2004: 59)

La educación valoral apunta a lograr un comportamiento social responsable y la adquisición de una estructura de valores y un sistema ético que guíe el comportamiento. Implica que la escuela se comprometa en la formación de ciudadanos democráticos, con capacidad de juicio autónomo y con los conocimientos y habilidades necesarios para comprender su contexto y actuar en consecuencia. Los valores son eminentemente sociales y, aunque es en el rubro de los contenidos actitudinales del programa donde se ubican, pertenecen a los denominados **contenidos transversales**, porque su abordaje es

responsabilidad de la escuela y los docentes deben asumir formalmente este compromiso.

La esfera microsocia que constituye la escuela, debe propiciar que el alumno experimente las formas de convivencia democrática que posteriormente desee ver reflejadas en la sociedad, porque al convertirse en adultos retratarán los valores aprendidos en la familia, en la escuela y en la comunidad. En lo individual, los aprendizajes en la esfera del saber-ser implican el equilibrio personal para la autorregulación de las emociones y afectos; la aceptación de la responsabilidad como consecuencia de los actos; la tolerancia hacia los fracasos y errores para reconocerse como individuos perfectibles, a través de la superación de retos que alcanzan la dimensión emocional y volitiva.

La clase de Educación Física es el espacio ideal para la educación en valores porque allí se multiplican las oportunidades de aprender diferentes formas de ser y de convivir en la comunidad. Las variadas relaciones que se establecen a través del juego y el deporte escolar, constituyen excelentes oportunidades para asumir valores a partir de vivirlos y ponerlos en práctica en las actividades cotidianas en las clases.

La práctica de las actividades físico-deportivas debe promover aprendizajes **actitudinales**, cuyo propósito central sea la formación moral del alumno; es decir, no utilizar el juego y el deporte únicamente como formas de desarrollar habilidades motrices o de entretenimiento, sino como medios educativos. Deben aprovecharse dichas actividades para generar los espacios y tiempos propicios para señalar faltas de respeto, agresiones en formas de violencia física o verbal, actos de injusticia o discriminación, promoviendo actitudes de denuncia y rechazo

por parte de los alumnos. Se pretende lograr un desarrollo para el respeto y la convivencia con los demás a través de promover actitudes como la empatía, el diálogo, la comunicación y la aceptación de las diferencias individuales vinculadas con los fracasos propios y ajenos.

Una supervisora con muchos años de experiencia docente en el patio, expone sobre las variadas posibilidades que tiene el profesor durante la clase de inculcar valores sociales y personales:

(...) la clase de Educación Física fomenta cantidad de valores, primero los personales, los valores personales de autoestima, de autoconocimiento, de autorespeto... En la práctica docente, yo como docente de clase directa tuve la oportunidad de ver transformarse a niños con sobrepeso, de los que tenían en su mochila las donas, los churrumais y los ví patinando, moviéndose, con cualquier actividad que se les diera y cambiando esos churrumais por zanahorias en un tupper ¿no? entonces adquieres muchos valores personales, valores sociales. Es la convivencia armónica, lo que incluye todo lo que sería un intercambio social, pero en términos de armonía. Porque una de las cosas que olvidamos, es hacerles ver a los alumnos su resistencia a la derrota, o a la pérdida, o al fracaso de un partido, de una competencia, pero si nosotros le damos un enfoque pedagógico a eso, hacemos que los alumnos aprendan a perder, porque no siempre se puede ganar. Yo creo que sí hay que hacerles ver a los alumnos y enseñarles esa capacidad de resistir a un fracaso, inclusive ese valor. Si la Educación Física logra enseñarle ese valor a un ser humano, a lo largo de su vida cuando se encuentre con algún fracaso, él va a poder seguir buscando la superación y no se va a venir abajo, no se va deprimir ó a derrotar; entonces los valores dan todo... la clase es el medio más idóneo para educar al alumno en un ámbito social. (ESa-02)

Sin embargo, para que las clases en el patio se conviertan en verdaderos espacios para la formación moral de los alumnos, es necesario que el docente conozca el significado y la trascendencia de la

educación en valores. Los maestros tienen que estar formados valoralmente para conducir adecuadamente los procesos relativos a esta dimensión y potencializar las situaciones educativas que se presentan cotidianamente.

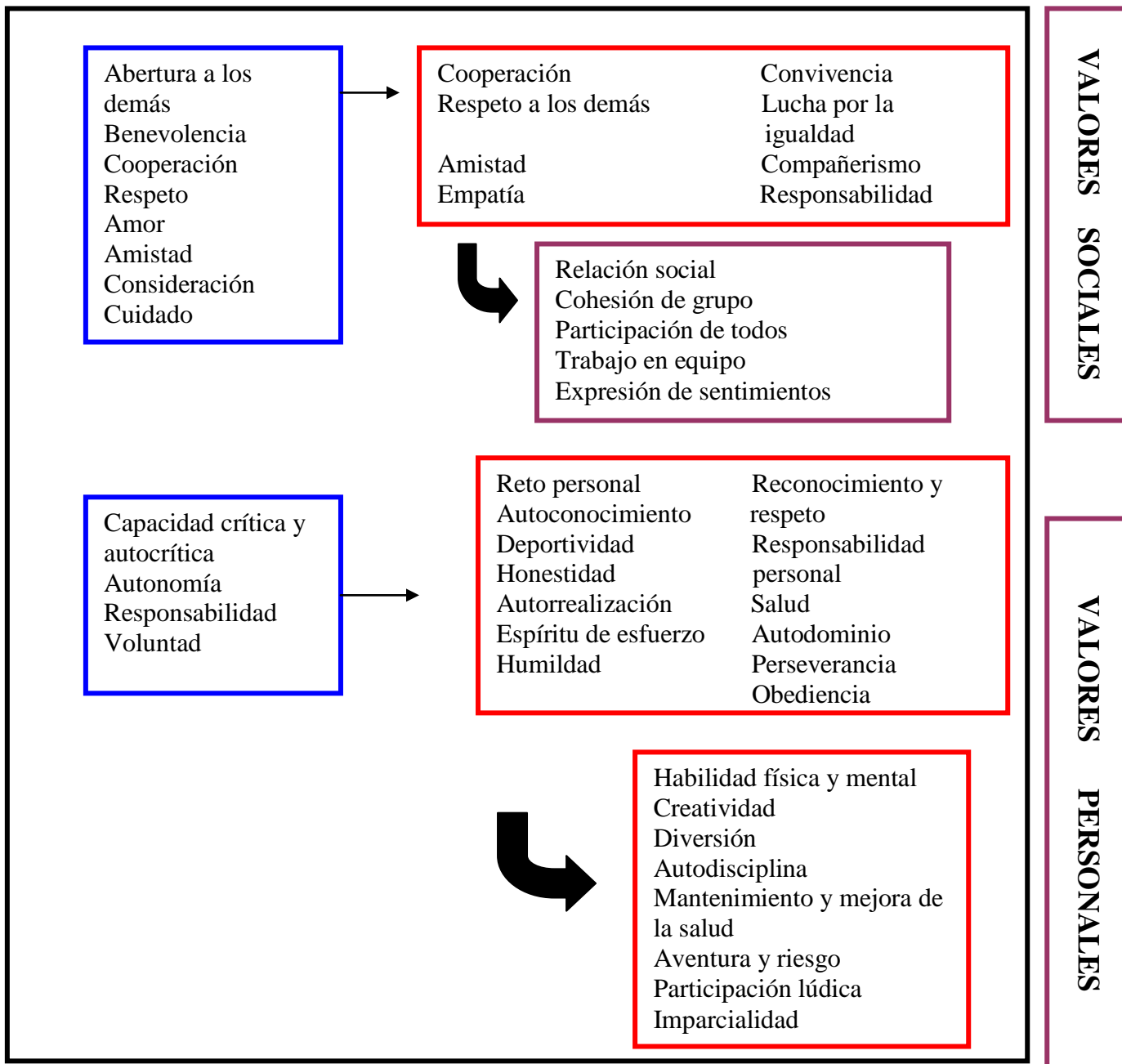
El educador físico debe poseer un conjunto de conocimientos acerca de los valores y de sus diversas posibilidades de enseñanza; estar convencido de la trascendencia de estos aprendizajes y del papel que juegan en la formación de los niños y los adolescentes. Es decir, debe existir una clara intencionalidad pedagógica que le permita conjugar sus acciones para dirigirlas hacia el logro de estos objetivos.

Puig (1993) profundiza en las posibilidades de la Educación Física para formar valores, tanto sociales como personales, utilizando las actividades en el patio para favorecer actitudes de respeto, justicia, solidaridad que el alumno asume y se convierten en formas de comportamiento en su vida diaria. En el esquema no. 5 este autor presenta la diversidad de valores a trabajar durante la clase:

LOS VALORES EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

(Esquema No. 5)

JUSTICIA / LIBERTAD / SOLIDARIDAD / TOLERANCIA



Fuente: Puig (1993 y Gutiérrez (1995)

Durante las clases el docente debe promover situaciones que coloquen al alumno ante circunstancias que se presentan en la vida cotidiana en forma de conflictos, fracasos, éxitos, pérdidas y lo conduzcan a tomar decisiones importantes que le ayudarán a forjar su carácter para otros momentos en su vida futura. Uno de los docentes entrevistados, comenta sobre sus experiencias relacionadas con los valores en actividades propias del trabajo profesional:

(...) la clase fomenta muchos valores, los principales... la formación de hábitos, el respeto, pues yo creo que son dos grandes...yo no tengo clases de AVANDEP, entonces yo no tengo que ganar, entonces... ya después de ahí llego la otra parte, donde de a tiro y sí se lo tuve que decir a mi supervisora que no me pareció, porque nos quedamos porque nos iban a premiar, jugaron la final los dos equipos de AVANDEP y surgieron situaciones en las cuales los mismos profesores les gritaban, los regañaban, les ponían una tensión muy fuerte a los niños, poco educativo, hasta groserías hubo y levantándole la voz al árbitro. Mis alumnos me veían a mí así como diciendo ¿qué pasa? ustedes tranquilos, eso no está bien, y las mamás me dijeron: ¡oiga maestro! ¿Qué pasa? ... este... este... ¡Vámonos para acá! después yo se lo comenté a mi supervisora, esto no debe de ser, esto no es nada educativo, esto ya es totalmente competitivo... yo sí hago mucho hincapié con mis alumnos cuándo los llevo a algún lugar, cuando les doy la clase y les pongo como referencia eso, a ver de qué se trata, es un juego, pero ¿se trata de agredirnos? ¿se trata de pegarnos? con la pena, pero no jugamos; entonces yo... bueno, dentro de la clase sí les promuevo mucho ese tipo de valores, porque la verdad sí he visto que se están perdiendo demasiado, o sea, no me parece justo que alguien vaya a ver un deporte y salga golpeado por otro, oye pues ni lo conoces, ni siquiera sabes qué y te estás peleando por él. Entonces, sí siento que es un problema muy fuerte que se debe de atacar, debemos de enfatizar mucho... pero sí se tiene que empezar a ayudar a que no se fomente eso, tenemos muchas cosas en contra... pero yo creo que si uno pone su grano de arena a lo mejor se puede contribuir en algo. (EMo-11)

En el testimonio, el profesor menciona la formación de hábitos y el respeto como los valores a fomentar; sin embargo, tiene dificultades para ubicar otros, para él éstos son los dos grandes, duda, no logra recordar otros, e inmediatamente recupera su saber empírico para mostrar la forma como los enseña. Su relato se sustenta en la experiencia, en la necesidad de superar situaciones de violencia como la que se presentó, en la cual trata de proteger a sus alumnos de los malos ejemplos y conductas poco éticas de los demás. Sabe que tiene que contrarrestar tales situaciones, pero sus recursos se basan más en la intuición y el sentido común, que en el conocimiento del proceso educativo que conlleva la enseñanza de los valores.

Todo currículum, toda situación educativa forma valoralmente, aun cuando no se reconozca explícitamente, ni se tenga claridad en cuanto a los valores en los que se desea formar. Los maestros no pueden evitar ser una imagen en la formación moral de los alumnos y, aunque en la mayoría de los casos es inconsciente, los comportamientos de los adultos constituyen el elemento más importante en el desarrollo moral del niño. Schmelkes (2004) enfatiza la falta de conocimiento de los docentes en esta área y la necesidad de la formación valoral en los maestros; para entonces, lograr incidir en sus discípulos:

Recordemos que nuestra generación, y la de los maestros, no fue formada así. Los docentes tienen que vivir personalmente el proceso; deben, por así decirlo, lograr su propio desarrollo del juicio moral y apropiarse del proceso, para poder trabajar desde esta perspectiva con sus alumnos. (Schmelkes, 2004: 63)

Durante las entrevistas con los docentes, todos refieren la importancia de estos contenidos y la necesidad de abordarlos. Sin embargo, al pedirles

que los mencionen y expliquen la manera como los trabajan, la mayoría de ellos solamente señalan uno ó dos como el respeto y el compañerismo; casi ninguno nombra otro y no logran describir específicamente la forma como los enseñan. Algunos aluden a la dinámica familiar la falta de valores en los niños, argumentando que la familia es responsable de tal situación; pero no refieren sobre la responsabilidad social de la escuela y de los docentes frente a tal problemática. Una profesora de primaria nos comenta sus impresiones al respecto:

(...) en mi experiencia creo que el compañerismo, el respeto, que de hecho, te digo vuelvo a repetir, uno batalla mucho con eso porque algunas veces o viene de la casa que no traen esa... pues... un poquito... la disciplina, el respeto hacia uno, hacia el maestro, entonces cuesta mucho trabajo hacer que el niño respete su espacio, respete el espacio de los demás, respete al maestro, porque algunas veces el maestro le dice algo y el niño hasta te hace muecas, quién sabe qué te dijo en la cabeza, entonces sí hace falta trabajar mucho los valores, pero creo que los que más se pueden desarrollar en la clase de educación física son el compañerismo y el respeto. (EMa-08)

En los comentarios anteriores se percibe que la maestra considera que la educación moral es responsabilidad de la familia principalmente, no señala la importancia del contexto social y escolar. Tampoco atribuye esa función educativa como elemento central que guíe sus prácticas en el patio; lo considera mas un contenido complementario, el cual es posible omitir por circunstancias como la falta de tiempo, la falta de interés de los alumnos, las condiciones de la escuela, porque otros profesores lo enseñan, etc.

Otros docentes también argumentan a favor de la enseñanza de los valores; sin embargo, durante las observaciones realizadas a las clases, salvo raras excepciones, en general no se percibe una clara intención de abordar estos contenidos. Tampoco se observan estrategias o actividades que estimulen el desarrollo de juicios morales, que, como se ha mencionado, no ocurre de manera natural en la evolución del chico, sino que es necesario perseguirlo de forma directa, explícita y sistemáticamente. Un profesor expone su punto de vista al respecto:

Bueno, en las clases manejo la tolerancia ¿por qué? porque tengo alumnos que tienen problemas de lenguaje o alumnos con problemas motores, entonces lo que tengo que hacer con los alumnos es que, así como ellos tienen todas sus capacidades completas, a sus compañeros les falta, ahora que se pongan en el lugar de ellos, qué harían, cómo se sentirían, o sea, no hay que excluir a los niños simplemente por tener esas limitantes, sino ayudarlos a que tengan más posibilidades de desarrollo, por eso la tolerancia y el respeto, el respeto a su trabajo; el respeto al trabajo de ellos mismos y el de sus compañeros... Si puede, igual cuando se dan las instrucciones del juego todos tienen que marcar sus propias faltas en dado caso o marcar la falta del compañero y el compañero, si lo hizo tiene que respetar a su compañero y decir que sí lo hizo; ser honesto, tanto consigo mismo como con sus compañeros por qué, porque si no lo es, lo que va a ocasionar es que sus compañeros lo vayan excluyendo poco a poco, al dado caso de que ni lo quieran integrar en un solo equipo por lo mismo, porque ellos van a perder no tanto porque no metan goles o anoten puntos o que sé yo, sino por las faltas de su compañero. (EMo-10)

En el testimonio anterior se observa la preocupación del docente porque los alumnos aprendan valores como el respeto y la tolerancia y una estrategia que utiliza es tratar de “que se ponga en el lugar del otro”. Schmelkes (2004) establece que una de las posibilidades de estimular el juicio moral es precisamente “ponerse en el lugar de los otros” para tener

la experiencia de vivir situaciones de injusticia, discriminación o intolerancia. Sin embargo, durante las sesiones, se observa que el docente actúa más en función de sus creencias y representaciones, que por tener conocimientos sobre la teoría de los valores. Sus referentes para enseñar valores son su intuición y experiencia porque, como él mismo lo expresa “*nunca me dijeron cómo enseñar valores*”. (EMo-10)

Al observar las clases se percibe que, aunque en los contenidos curriculares y en el plan de sesión están explícitos dichos contenidos, generalmente no se trabajan directamente en la clase de Educación Física. Muchos son los factores que inciden en tal situación: falta de tiempo en la clase; privilegiar los contenidos procedimentales sobre los actitudinales; falta de conocimientos del docente sobre la manera de enseñarlos; las creencias y representaciones del propio docente acerca de la utilidad de tales conocimientos; falta de claridad en la percepción de los propios valores del profesor y, probablemente la coherencia necesaria entre el decir y el actuar, en las prácticas cotidianas en la escuela y en su vida personal. Una funcionaria del área expresa su opinión acerca de la confusión y el desconocimiento que existe entre los profesores con respecto a los valores:

(...) realmente cuáles son los valores y me enfoco mucho en esta cuestión de valores porque siempre es un discurso muy trillado, que la educación física fomenta la solidaridad, trabajo en equipo... se olvidan que en verdad no contextualizamos a lo que nos referimos en nuestra propia área. Entonces esto ha sido de verdad un problema con aquellos profesores y supervisores con los que yo he trabajado directamente en esta administración, no hay una contextualización de lo que nosotros definimos como valores en nuestra propia área, cómo podemos educar a un niño desde el punto de vista de los valores de lo que es su propio cuerpo. Sí le decimos respeto, pero podemos confundirnos con respeto a la

bandera, respeto a las reglas del deporte, pero lo más importante es el respeto a su propio cuerpo, a sí mismo y los maestros de Educación Física no lo ven así... (EFa-07)

La enseñanza de los valores requiere necesariamente de una actitud congruente del docente entre el decir y el actuar; porque los valores no se aprenden en los textos, ni a base de discursos, repeticiones o con progresiones de enseñanza. Los niños y los adolescentes los aprehenden y hacen suyos a partir de vivirlos, de experimentarlos día con día en la dinámica del núcleo familiar, escolar y social y a partir de su propio proceso evolutivo. Por ello la importancia de la actitud del docente ante la responsabilidad de la transmisión de valores, porque involucra y pone en juego su dimensión ética, afectiva y relacional, así como su autoridad pedagógica y moral frente a los estudiantes.

Otro de los profesores expone su punto de vista sobre el compromiso de enseñar valores, cuando en muchos casos, los mismos docentes infringen las reglas y los alumnos aprenden que aún cuando no se actúe de manera honesta, es posible obtener algún beneficio o ganar. Es decir, en el espacio de la clase es viable aprender no únicamente valores, sino incluso también asimilar antivalores:

(...) sí, pues en el juego y en el deporte por medio de las reglas es donde se manejan los valores y si nosotros desde pequeños, desde los juegos hacemos o damos la pauta para que el niño no adquiera esos valores, pues él va a crecer y se va a hacer ante la sociedad un niño sin valores. En el juego, en el deporte se adquieren los valores que me mencionaba, el respeto, el compañerismo, la honestidad, la solidaridad. Si yo desde el principio estoy jugando con los niños y estoy haciendo trampa, pues yo los voy a enseñar desde ahorita a hacer trampa y ellos se van a seguir conduciendo haciendo la trampa ¿por qué? pues

porque yo soy el profesor y yo estoy al frente y yo estoy haciendo la trampa y ellos van a ir pensando que por medio de la trampa van a lograr ganar. Pero es como yo les comentaba a ellos, creo que fue la clase anterior, qué sentido tiene que ganen un trofeo o que ganemos un jueguito o que estemos en el patio si hicimos trampa; cuál va a ser la satisfacción que van a tener después, si estamos haciendo trampa, si no estamos respetando las reglas del juego, a los compañeros que están haciendo su esfuerzo por hacer las cosas bien, pues yo creo que no tiene ningún sentido y no le estamos dando esa importancia a los valores. (EMo-09)

El testimonio anterior refiere cómo para el docente hablarles de la satisfacción al ganar o perder con honestidad, es una forma de inculcar los valores. Desde sus referentes particulares trata de contrarrestar situaciones deshonestas colocando en el centro de los aprendizajes actitudinales la figura del profesor. Para él, los comportamientos docentes durante las clases son un ejemplo constante para la formación moral de los estudiantes, quienes tienden a imitar las acciones del maestro. En una escuela se registraron los siguientes acontecimientos con un grupo de 1er. grado:

Un grupo llega corriendo al patio, es de 1er año, se acerca el profesor de Educación Física recién bañado y arreglado, viste pants azul rey y playera blanca. Su presentación es pulcra.

Tiene una tabla de vinil con listas elaboradas a máquina, los espacios perfectamente trazados y separados, nombra a cada uno de los alumnos. Los niños visten pants azul marino, playera blanca, gorra roja, la mayoría se ven limpios y pulcros, casi todos llevan el uniforme completo.

- ¡Vengan aquí, rápido! ¡dejen el agua!
- Maximiliano, pásate para acá
- ¡Listos, vamos a trotar! Sin salirnos de este cuadrado, no sigan a nadie, busquen su camino. ¡Miguel, aquí!
- ¡Se tocan los hombros, trotando, estómago, rápido, espalda, rápido, codos!

A cada indicación, el maestro observa a los niños para asegurarse que lo realizan bien.

- Otra vez, la nariz, el pecho, la cintura
- ¿cuál es la cintura? Pregunta el maestro
- ¿no saben cuáles son los talones?

Se dirige hacia un extremo en donde está una bolsa con pelotas.

- Me van a enseñar qué saben hacer con la pelota.

Reparte las pelotas de la bolsa de plástico y pregunta:

- ¿qué vamos a hacer con la pelota?

Los niños juegan con la pelota: unos la lanzan, otros la botan, algunos tratan de tirar al aro de la canasta de básquetbol el cual está muy alto para su estatura; unos le pegan con el pie, otros con la cabeza. El profesor observa atento los movimientos de los niños, ríe junto con ellos cuando alguien cae o hace algún movimiento chusco, les hace bromas, los corrige cuando lo hacen mal o cometen una infracción.

- ¡Ándale Vero! los quiero ver qué hacen con la pelota!
- ¡De este lado, Maximiliano!
- ¡Marco, acá te quiero, Marco!

Los deja jugar libremente con la pelota por espacio de 5' aproximadamente

- ¡los que trajeron agua, vayan por su agua y tomen agua!
- ¡Jonathan, véanlo!

Jonathan pierde la pelota, el maestro le dice:

- tache, Jonathan, mientras los otros niños observan y ríen
- ¡todos arriba, a ver quién lo logra!
- ¡Arriba! Muy bien, Marco!

Los niños se dispersan por el patio y se concentran en el ejercicio que el profesor les propone. Algunos logran hacerlo, otros no, pero todos están motivados para la actividad y muestran interés por realizarla. Él observa sus movimientos, les habla, los corrige, bromea con ellos y a su vez, se muestra concentrado e interesado por lo que hacen:

- ¡quiero ver, arriba!
- ¡Les está ganando la pelota y ella está más chiquita que ustedes!
- ¡Sale, arriba! ¡Pero atrápenla, si no, no vale!

El profesor los observa atento, tratando de vigilarlos para evitar que alguno choque con un objeto o con otro compañero. Demuestra a los niños lo que deben hacer:

- ¡a lanzarla! un aplauso y la vuelvo a tomar!

Los niños imitan los movimientos del maestro

- ¡Ahora con 2 aplausos! dice el profesor

Todos los niños corren, solo Marco se queda y no corre; presenta lordosis en la espalda y cojea visiblemente al correr porque tiene una pierna mas larga que la otra, se queda parado y observa a sus compañeros

Los niños están sudorosos y fatigados, muestran rasgos de cansancio, por su cara escurren gotitas de sudor. El profesor escucha con atención los comentarios de los niños, los observa, se muestra interesado por lo que le dicen y por lo que hacen:

- ¡sentados, 1, 2, 3! el que esté hablando, ya no juega la próxima...
- Respiramos por la nariz, suban la mano los que limpiaron los tenis, revisamos las uñas, deben estar cortas, suban la mano los que se bañaron hoy, los que se pusieron perfume, muy bien ¡silencio!
- hoy, ¿qué día es? La próxima clase, el miércoles, los que faltaron de agua, pónganle su nombre, así como Vero, guardamos la pelota, cuento 3 y están en la línea, 1, 2, 3
- ¡Vámonos! Los conduce a su salón. (OMo-09)

El registro de la observación anterior retrata los acontecimientos cotidianos de una clase en el patio. El profesor dirige las actividades y los alumnos participan en ellas. Sin embargo, es necesario hacer algunos señalamientos que, aunque parecen obvios, denotan marcadas diferencias en las prácticas entre los profesores y en la autoridad moral y pedagógica que logran ante la comunidad escolar. Uno fundamental, la presentación personal que refleja el compromiso con su quehacer docente y la importancia que tiene para él su actividad profesional. La actitud para participar en la clase a través de involucrarse y supervisar el trabajo de los alumnos. El cuidado que demuestra por la integridad física y el interés por los aprendizajes motrices. La disposición para escucharlos y comunicarse con ellos. Estas actitudes del profesor reflejan responsabilidad profesional, lo que redundará en compromiso de los propios alumnos hacia la clase. Cuando el profesor logra autoridad

moral y pedagógica, entonces está en posibilidades de transmitir valores a los estudiantes.

La educación en valores apunta a formar sujetos autónomos, capaces de elaborar sus propios esquemas valorales en función del desarrollo de su juicio moral. Así, desde su propio criterio, juzgar sus actos y los de los demás. El profesor ha de propiciar un clima de confianza y libertad de expresión que favorezca la participación en procesos de autodescubrimiento. Ha de generar espacios de diálogo que enfatizan el respeto hacia el diferente; promover reflexiones sobre problemas morales y discutir en torno a ellos (dilemas en situaciones de juego) en los cuales se presenten posibilidades de acción con consecuencias significativas; situaciones cotidianas relacionadas con la justicia, la equidad, la solidaridad, la tolerancia. Tales experiencias estimularán en el alumno el desarrollo del juicio moral y le ayudarán en su proceso evolutivo para construir su propia estructura de valores.

3. EL JUEGO Y EL TIEMPO LIBRE

Entre la enseñanza y el entretenimiento

Uno de los recursos más importantes que tiene el profesor para lograr los objetivos en el área motriz es el juego. Numerosos estudios desde la pedagogía (Spencer, 1983), psicología (Gesell, 1966), sociología (Huizinga, 2004) atribuyen al juego múltiples posibilidades educativas; asimismo, se reconoce su alto valor como manifestación cultural, con una función simbólica y llena de sentido para el grupo social. Huizinga (2004) es uno de los primeros teóricos en utilizar el término *homo ludens* para señalar que el hombre juega por su propia naturaleza lúdica y reflexiona sobre el fenómeno del juego como expresión sociocultural:

El juego, en cuanto tal, traspasa los límites de la ocupación puramente biológica o física. Es una función llena de sentido. En el juego <entra en juego> algo que rebasa el instinto inmediato de conservación y que da un sentido a la ocupación vital. Todo juego significa algo... por el hecho de albergar el juego un sentido, se revela en él, en su esencia, la presencia de un elemento inmaterial... (Huizinga, 2004: 12)

El juego se encuentra implicado en la cultura, porque invariablemente expresa la estructura de la vida espiritual y social del grupo. Constituye una de las manifestaciones humanas con mayor impacto en el plano individual y en el conjunto de tradiciones sociales y culturales. Entre sus características principales, Huizinga (2004) señala las siguientes:

- Es una actividad totalmente libre, surge del placer que se experimenta al realizarla
- Es desinteresada, pero se practica con la mayor seriedad y entrega

- Se juega con determinados límites de tiempo y espacio
- Agota su sentido dentro del propio juego; es decir, comienza y en determinado momento se acaba, termina
- Se hace presente como forma cultural, es transmitido por vía de la tradición y se repite en cualquier momento
- Crea orden, porque exige ritmo y armonía
- Crea tensión, incertidumbre y azar, pero tiende a la resolución
- Alberga un sentido ético; aunque prueba las facultades físicas y espirituales del jugador -fuerza corporal, resistencia, inventiva, arrojo- le exige respetar las reglas y los límites del propio juego.

Desde el punto de vista evolutivo, el juego constituye uno de los elementos decisivos en el desarrollo ontogenético del ser humano, porque a través de él se posibilitan los procesos relacionales y comunicativos en las etapas infantiles. Los ciclos de crecimiento y evolución se muestran paulatinamente a través de las diferentes formas jugadas que el niño adopta: del juego egocéntrico característico de los primeros años, transita al imaginativo; avanza después al juego de ficción; posteriormente descubre el juego simbólico, hasta llegar al juego reglado propio de los mayores. (Vázquez, 2001)

El juego como estrategia pedagógica, es uno de los recursos más importantes del profesor. Considerado uno de los medios fundamentales de la Educación Física, desarrolla en el niño la inteligencia, la percepción, la coordinación motriz, la convivencia, el respeto. Coadyuva de manera significativa en la autonomía social, en las relaciones entre

pares, en la cooperación, en la solidaridad. Sin embargo, cuando el juego no es conducido pedagógicamente, ni utilizado durante la clase como medio didáctico para lograr aprendizajes, llega a perder toda la gama de posibilidades educativas que contiene en sí mismo.

En las observaciones a las clases, llamó la atención la frecuencia con la que los profesores otorgan “tiempo libre” o “juego libre” a los alumnos durante o al final de la clase. Este tiempo se caracteriza porque los alumnos escogen las actividades a realizar de manera libre y generalmente sin algún tipo de organización por parte del docente. Esta práctica cotidiana, aunque es severamente criticada por los directivos de las escuelas y por los supervisores del área y a pesar de que normativamente la sesión de 50’ tiene que ser dirigida por el docente, es muy frecuente, sobre todo entre algunos profesores que la consideran normal y rutinaria.

De acuerdo con las disposiciones de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Federación Internacional de Educación Física (FIEP), la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Asociación Internacional de Escuelas Superiores de Educación Física (AIESEP), es necesario que la clase de Educación Física sea diaria o por lo menos tres veces a la semana, para que haya impacto a nivel orgánico. En México, la clase se imparte dos veces a la semana y en muchos casos, una sola vez. Esta situación es originada por diferentes causas como la falta de profesores en algún nivel educativo, el número tan alto de comisionados con funciones administrativas y en el sindicato, las

incapacidades médicas continuas o de mediana duración en donde no se considera a otro docente para cubrir la función, entre otras.

Los especialistas del área señalan que la falta de tiempo asignado a la clase de Educación Física es una de las problemáticas más severas dentro del ámbito. Por tanto, la situación de dar “tiempo libre” o “juego libre” a los alumnos, contradice el argumento de que los pocos logros alcanzados en el campo motriz se deben al escaso tiempo asignado curricularmente a la clase. Si a los profesores les “sobra tiempo” durante el periodo escolar, no es necesario asignar mayor número de horas a la educación corporal.

Por las características de las actividades que se realizan durante la clase, ésta se relaciona necesariamente con el juego y con el movimiento; con situaciones lúdicas y placenteras, con el deseo de relacionarse y convivir con los demás. No obstante, las necesidades de movimiento han de canalizarse y dirigirse con sentido pedagógico, porque de otra manera se corre el riesgo de que los alumnos no solamente no encuentren en la clase satisfactores anímicos, ni emocionales, sino que se presenten situaciones de frustración, indiferencia, enojo o rechazo hacia las actividades físicas.

Piéron (1999) teórico de origen belga, dedicado por más de treinta años a investigar las clases de Educación Física afirma:

(...) es probable que cuanto más tiempo dedique un profesor al juego completo en la sesión, menor sea el tiempo dedicado a la preparación. Aunque la situación del juego completo atrae más a los alumnos, es precisamente ahí donde la implicación puede ser más reducida, con raros contactos con la pelota y frustraciones que a menudo derivan de repetidos fracasos. (Piéron, 1999: 97)

Esta problemática investigada por Piéron en sus múltiples trabajos sobre las prácticas de los profesores en otros países, se repite en las observaciones realizadas en las escuelas primarias en nuestro país. Los alumnos al tener “tiempo libre” o “tiempo para jugar” otorgado por el profesor durante la clase, se organizan de manera espontánea y libre, lo que significa que en la distribución para jugar o para formar equipos siempre se elige a los alumnos más hábiles desde el punto de vista motriz, quedando relegados y generalmente sin participar aquellos con menos habilidades físicas, con problemas de sobrepeso u obesidad, los tímidos y los más pequeños. Y aún en el caso de ser convocados, generalmente los alumnos más grandes y con mayor desarrollo físico monopolizan las acciones y los recursos disponibles como el balón, la pelota, la cancha, generando en los otros chicos los sentimientos de frustración y fracaso que menciona el citado investigador. Ante tal situación, habría que preguntarse por el sentido que adquiere para el docente y los alumnos el “tiempo libre” o “tiempo para jugar” durante la clase.

El profesor que lleva dos o tres sesiones en el patio vive momentos de agotamiento físico originados por el sol, el viento, el polvo. Además, el uso de la voz en un espacio abierto implica que al transcurrir las horas el tono se desgaste y la garganta lo resienta. Esta situación de cansancio físico hace que los docentes se desempeñen de manera diferente con los distintos grupos en el transcurso del día. El profesor “trata de cumplir” con la atención a los alumnos durante los primeros momentos de la clase, pero utilizar como recursos el juego y el tiempo libre durante o al término de ésta le permite “descansar” por varios minutos antes de atender al siguiente grupo de alumnos. Asimismo, colocarse bajo la

sombra de un árbol o en un área techada para cubrirse del sol “mientras los alumnos juegan” le ayuda a recuperarse físicamente antes de la siguiente sesión. El profesor utiliza estos recursos para “cumplir” con su función sin enfrentarse a la autoridad, quien le recriminaría dejar solos a los alumnos mientras él descansa y al mismo tiempo, le permite tener unos minutos de reposo.

Uno de los docentes catalogado como “buen profesor” por sus autoridades nos comentó sobre la costumbre de dar tiempo libre durante o al final de la clase:

Yo sí acostumbro darles tiempo libre, pero si yo pretendo alcanzar un objetivo, pues no involucro al juego, pero ya por medio del tiempo libre, los niños realizan la actividad que ellos quieren y ejercitan lo que aprendieron en la clase. Los niños realizan la actividad que ellos quieren, yo no les digo hoy vamos a jugar fútbol, hoy vamos a jugar básquetbol, no, porque los niños dicen: *a mí no me gusta eso...* por lo general los niños es el fútbol, yo les digo aquí hacen su cancha para el fútbol... las niñas, qué es lo que quieren jugar, pues que yo quiero cuerda, órale, pase por su cuerda... les doy el material que ellos quieren para que realicen su tiempo libre, para que aprovechen su tiempo libre y hagan algo que les agrade, de nada me sirve decirles: hoy tienen tiempo libre pero van a usar puras cuerdas, entonces algunas niñas lo que hacen es sentarse porque no tienen ganas o no quieren jugar a la cuerda, yo les doy a escoger el material pero van a estar utilizando ese material, no quiero verlas sentadas en su tiempo libre. (EMo-11)

En el testimonio, el profesor expresa que utiliza el juego y el tiempo libre para ejercitar lo que los alumnos aprendieron en la clase. Sin embargo, en las observaciones realizadas se observó que el tiempo de enseñanza es mínimo (15') durante el cual el profesor dirige la preparación neuromuscular, el resto de la clase (35') los alumnos tienen tiempo libre. No se percibe que haya enseñanza formal de algún contenido del

programa, ni se distinguen objetivos precisos que se deseen alcanzar. Durante el tiempo libre los alumnos organizan dos equipos para jugar fútbol, liderando las actividades los más hábiles y los mayores. Los varones que no son incluidos en los equipos se sientan en las jardineras a observar a los demás. Mientras tanto, algunas niñas saltan la cuerda, otras se sientan o platican con el profesor y algunas más regresan a su salón. Aquí es necesario señalar que los alumnos generalmente responden a los comportamientos del docente. Si él propone cierta dinámica de trabajo, ellos manifiestan disposición hacia las actividades organizadas por él. Cuando eso no sucede, es común que se presenten actitudes de indiferencia y apatía hacia las actividades físicas.

Otro de los docentes entrevistados expresa su sentir por considerar que los demás creen que los niños van a la clase “solamente a jugar”; cuando en realidad, el juego solamente es un recurso para adquirir una gama de habilidades motrices:

El juego ya sería como un complemento, en el cual voy a observar qué tanto están adquiriendo los niños en cuanto a sus experiencias motrices y por donde es por donde yo puedo atacar, se puede decir, a los niños para que sigan adquiriendo esas experiencias y por medio del juego lograr que terminen de adquirir esas experiencias... [lo que pasa es que] mucha gente de los maestros compañeros de grupo no le dan importancia a la clase de educación física, ellos dicen: *hoy no van a jugar con el maestro, hoy no van a salir a jugar*, entonces muchos de los niños piensan que salir a educación física es salir a jugar, solamente a jugar... que sí, por medio del juego adquieren la mayor parte de las habilidades de lo que trabajamos nosotros, pero en sí juego, juego como ellos lo manejan no lo es, debe ser un juego pero enfocado, dirigido a lo que se está trabajando. (EMo-09)

Otra de las supervisoras entrevistadas, señala la riqueza del juego cuando el docente lo utiliza como medio didáctico, ideal para despertar el interés en los niños hacia las actividades de la clase:

También es un medio de enseñanza, es una metodología de enseñanza, es muy vasta porque si iniciamos en términos de que el ser humano es lúdico por naturaleza, entonces el juego en sí, ya le está dando una riqueza muy grande. Si nosotros utilizamos los juegos como método de enseñanza también es muy rico, aquí la cosa es que habría que hacer el momento de reflexión, para que los niños no nada más queden en el juego. Por ejemplo, puede jugar patada al bote, pueden jugar este... no sé... muchas actividades que se juegan en su ámbito de tiempo libre y lo pueden jugar en la clase de Educación Física y pueden decir es que hacemos lo mismo, la diferencia sería el tiempo, las reglas y la reflexión de para qué nos sirve el tiempo... he tenido la oportunidad de observar mucho que se utiliza como un recurso la ronda, que forma parte de todo el bagaje cultural del juego y tú puedes decir qué tan benéfico puede ser una ronda... bueno pues la ronda te está dando normas, reglas, te está dando posturas, te está dando capacidades coordinativas, porque son desplazamientos hacia un lado, hacia el otro, con diferentes frentes... Acabo de asistir a un curso en donde un argentino hablo de la técnica como metodología de enseñanza del juego y bueno pues dijo, desde una canción en la mañana de buenos días saludémonos etc, que te aporta sociabilización, hábitos de higiene, muchísimas cosas, el juego es también un recurso invaluable. (ESa-02)

La situación de permitir el “juego libre” y el “tiempo libre” durante la clase es percibida por las autoridades -directivos y supervisores escolares- con un sentido diferente al de los docentes. Para ellos, el tiempo libre es más reflejo de la falta de planeación y compromiso de los profesores que un estímulo para los alumnos después de una clase. Un director de escuela caracterizado por la frecuente observación a las clases de Educación

Física, expresa su desacuerdo con tales prácticas, sobre todo el hecho de dejarlos jugar fútbol con el argumento de que *a los alumnos les gusta*. Para él, tal situación es más reflejo de la improvisación y la incapacidad profesional del docente, que del deseo del niño:

Muchos maestros, después de que ya realizaron la actividad principal, ahora sí 10' de fútbol porque es lo que a los niños les gusta, entonces ahí va el fútbol y cuando al maestro se le dice ya no les des la pelota para el fútbol, responden *es que es lo que ellos quieren hacer...* Ahí demuestran varias cosas, demuestran una falta de planeación, de organización y una falta también de preparación para el manejo de la actividad. Yo creo que sí es fundamental que la actividad que el niño quiera realizar se considere, pero como parte del manejo que el maestro está haciendo de su clase y no como la preponderante, porque los niños quieren jugar esto, pues les voy a permitir jugar esto, creo que eso no es lo que se tiene que hacer. (EDo-04)

Como puede observarse, el testimonio del director señala una de las situaciones que se presentan reiteradamente en la clase: dar tiempo libre para que los niños jueguen fútbol y las niñas “hagan lo que quieran”. Esta práctica, como ya se ha señalado, es criticada por las autoridades en diferentes niveles, pero es habitual en las escuelas. Algunos profesores, después de la etapa de enseñanza, la utilizan para descansar unos minutos entre un grupo y otro. En cambio, para otros es una práctica cotidiana después de la preparación neuromuscular, lo que permite pensar que ocupa la parte central de la sesión, es decir, no hay fase de enseñanza por parte del profesor, los alumnos asisten a la clase principalmente “a jugar”.

Una supervisora de primarias con más de 30 años de servicio, catalogada por algunos de sus profesores como “cumplida y

responsable” también ofrece su testimonio sobre la situación del “juego libre”, argumentando la falta de orientación del docente para utilizar ese “tiempo libre”:

No me parece que sea lo adecuado dar tiempo libre al final de la clase; sí siento que debe haber una actividad de juego o de competencia en sí en la clase, tú no puedes darles nada más formaciones, no puedes ponerles ejercicios, pedirles que trabajen con cierto material y de ahí meterlos al salón. Les debes permitir jugar, pero no en ese contexto de tiempo libre, porque entonces se supone que se ponen a jugar fútbol los hombres, las mujeres no hacen nada; juegan sin reglas y al balonazo puro, no hay posiciones, no hay táctica, no hay nada, entonces yo sí siento que podrías dejarles ese tiempo de juego, pero no como tiempo libre, sino como juego dirigido... (ESa-02)

En ese mismo sentido se expresa la funcionaria de la SEP, quien critica severamente tales prácticas, señalando falta de responsabilidad y poco compromiso del docente frente a su tarea profesional:

“Si entendemos que la naturaleza es lúdica en el niño, lo que debe quedar claro al maestro de Educación Física es que el aspecto lúdico es solamente uno de los elementos que puede utilizar para lograr objetivos, y esta situación del juego libre, que hagan lo que quieran porque van a jugar, es una irresponsabilidad y mañas, no puede ser que se piense *a lo que los niños quieran jugar, jueguen a lo que quieran*, eso es una irresponsabilidad; esto es una cuestión de carácter pedagógico y ético...” (EFa-07)

El testimonio anterior denota claramente el papel del juego en la clase: solamente es un recurso, una estrategia pedagógica para que a través de él se logren los objetivos en el ámbito motriz. Cuando los docentes dedican la mayor parte del tiempo de la clase al “juego libre”, evidencian

la poca importancia que le atribuyen a los aprendizajes motrices de los alumnos y a su función profesional.

Tanto las autoridades, como los funcionarios y docentes, todos reconocen en el juego un medio educativo fundamental. Pero ese reconocimiento pasa al olvido cuando el profesor decide utilizarlo para “entretener” a los alumnos. Las formas jugadas pierden sus posibilidades educativas cuando se renuncia a utilizarlas con fines pedagógicos y los alumnos juegan sin dirección y de manera arbitraria y desorganizada.

Sobre el orden y la disciplina... la exclusión como castigo

La clase de Educación Física es el espacio en el que los profesores...

“montan dispositivos de enseñanza y utilizan estrategias de intervención para hacer respetar reglas que permitan alcanzar los objetivos educativos y los objetivos de aprendizaje previstos” (Florence, 2000).

Sin embargo, dicho espacio es el que ofrece a los alumnos mayores oportunidades de observar conductas inapropiadas y adoptar comportamientos conflictivos. Por tanto, el docente ha de garantizar con sus acciones, una gestión eficaz para contrarrestar la indisciplina y las conductas desviadas. Debido a la importancia que este aspecto adquiere para el éxito de la clase, diversas investigaciones realizadas en Bélgica y Portugal (Piéron, 1993) y continuadas en Québec (Brunelle y cols. 1993) por equipos multidisciplinarios, profundizaron en la elaboración de un *Sistema de observación de los incidentes disciplinarios en Educación*

Física, logrando establecer las 21 categorías de conductas perturbadoras mas frecuentes que influyen en el desarrollo de la sesión.

Dichos análisis fueron validados por 150 profesores que las utilizaron en observaciones durante sus propias sesiones. Como afirman los investigadores en ese trabajo, no todas las conductas perturbadoras significan problemas de indisciplina; el profesor debe diferenciar cuando se trata de simples distracciones o comentarios con el compañero que está al lado y cuando ciertas actitudes constituyen una verdadera amenaza para el desarrollo de la clase. En la tabla no. 13 se ilustran los resultados de tales investigaciones:

Los comportamientos perturbadores de los alumnos divididos en tres niveles de influencia sobre la vida en la clase de Educación Física
(Tabla no. 13)

NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
<p>Los comportamientos perturbadores que tienen una baja influencia en la vida de la clase, pero pueden molestar al profesor</p>	<p>Los comportamientos perturbadores susceptibles de alterar la clase a corto o medio plazo</p>	<p>Los comportamientos perturbadores que efectivamente alteran el buen desarrollo de la clase en el momento en que tienen lugar</p>
COMPORTAMIENTOS	COMPORTAMIENTOS	COMPORTAMIENTOS
<ul style="list-style-type: none"> - Está distraído - Charla - Llega tarde - No lleva el equipo - Abandona el lugar 	<ul style="list-style-type: none"> - Hace payasadas - Se pelea - Hostiga - Hace ruido - Deforma la actividad - Infringe voluntariamente las reglas - Deja de practicar - Se resiste a una consigna - Infringe una regla de comportamiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Critica - La toma con el material - Arremete - Se comporta peligrosamente - Es grosero - Ridiculiza - Desafía al profesor

(Florence, et. al. 2003)

En la tabla anterior se clasifican los comportamientos más frecuentes relacionados con la indisciplina, mostrados por los alumnos durante las sesiones de clase en el patio. Al respecto, los teóricos consideran que el profesor debe utilizar todo su conocimiento y experiencia para entender el sentido de las acciones de los estudiantes, quienes generalmente responden con ciertas actitudes a determinados comportamientos del profesor. Cuando las actividades son monótonas, aburridas, repetitivas y no logran interesar al educando, éste contrarresta la situación riendo, jugando, comentando con sus compañeros, no atendiendo las indicaciones, no realizando las actividades. En contraposición, un alumno motivado generalmente está atento y dispuesto a participar, su interés se centra en los retos que puede superar a través de sus capacidades motrices.

Anteriormente se ha mencionado que conservar la atención de los alumnos en un espacio abierto como el patio escolar, requiere de gran habilidad por parte del profesor para organizar las actividades con el grupo de acuerdo a los objetivos que pretende alcanzar. Uno de los mayores retos que enfrenta el docente es mantener el control del grupo y la atención de los alumnos para hacerlos participar activamente. Múltiples distractores se presentan en el espacio abierto con los cuales el profesor debe trabajar y contrarrestarlos o, en el mejor de los casos, aprovecharlos.

Cuando la organización de la clase es deficiente o no existe una planeación que garantice la constante participación motriz de cada uno de los alumnos, se presentan diferentes conductas que son catalogadas como muestras de indisciplina por parte del docente y las autoridades.

El alumno al percatarse de la falta de continuidad en las actividades propuestas, rápidamente encuentra otras que atraen su interés. Frente a eso, un grupo interesado en el trabajo, en breves minutos se convierte en un conjunto de alumnos que realizan acciones fuera del control del profesor, conductas conflictivas o desviadas de la actividad principal como pelear entre ellos, empujar, gritar, tomar el material y darle otro uso, ir al baño, tomar agua, regresar al salón, ir a la cooperativa, comentar entre ellos, a las cuales el docente generalmente responde con amenazas verbales como no dejarlos jugar, bajarles puntos, no prestarles los balones, acusarlos con la maestra de grupo. En las observaciones realizadas a los profesores, se presentaron diferentes situaciones que es necesario analizar:

“¡Maestra, allá están Roberto y Genaro, grita una niña señalando a dos alumnos que permanecen de pie frente al grupo. Yo los puse allí, están castigados, para que todos los vean! contesta la maestra”. (OMa-02)

Al patio ha llegado un grupo de alumnos mayores con uniforme de diario, que juegan en un extremo. Eso provoca que la voz de la maestra se escuche menos y que el desorden y la confusión aumenten. Ella se arregla el pantalón y se acomoda los lentes y la cangurera. Una niña con sobrepeso pelea con un compañero: ¡no me toques o te doy! le dice con tono amenazador mostrándole el puño al niño que la molesta. La maestra se arregla el cabello y mira al grupo retadoramente al darse cuenta que la mayoría de los alumnos no la atienden” (OMa-10)

Los niños ensayan el nuevo ejercicio, algunos lo logran, otros no, mientras el profesor se dirige a uno de ellos con tono amenazador: ¿otra vez chaparrito? ¡Con ésta son 4 veces que te llamo la atención! ¡Si no obedeces te vas a tu salón! (OMo- 09)

Los niños simulan levantar los brazos, pero continúan corriendo y empujándose unos con otros.

- ¡alto ahí! Grita la maestra

Al darse cuenta que algunos no obedecen, se acerca y toma de la mano a un niño sacándolo de la fila, lo coloca enfrente de todos, mientras le dice algo en voz baja. Los otros niños realizan el arco atrás, se acerca y saca a varios alumnos que no atienden, en total son 5 y los coloca también frente de los demás. Los alumnos inician otro ejercicio, algunos patean el bote intencionalmente, lo que provoca desorden y risa entre los demás. Unos se empujan, otros se ríen, otros patean los botes de los compañeros, casi ninguno atiende la indicación. Ramón se acerca y patea varios botes, mientras los demás protestan y le recriminan su acción.

La maestra continúa dando indicaciones sin percatarse de lo ocurrido (OMa-12)

Estas actitudes muy comunes en la mayoría de los docentes tienen como propósito no perder el control del grupo y mantener a los estudiantes callados y ordenados, aún cuando haya disminuido el interés por las actividades. En las escuelas es altamente valorado el profesor que mantiene a los alumnos controlados y disciplinados, por lo que él debe estar atento ante tales muestras de indisciplina. El control es lo que importa, porque él se siente satisfecho si los padres de familia y las autoridades lo están, pero para ello debe mantener al grupo callado, ordenado, atento a sus indicaciones. Si es necesario, el castigo aparecerá, llegará cuando él considere que alguien infringió la norma. De esta manera, el profesor puede presentar diversos comportamientos que rebasan lo verbal. Se trata de estrategias que diseña e instrumenta para seguir teniendo autoridad y mantener el control sobre el grupo; por ejemplo, la exclusión física -los regresa a su salón, los separa del grupo y los coloca en un lugar aparte, les retira el material- y otras de violencia

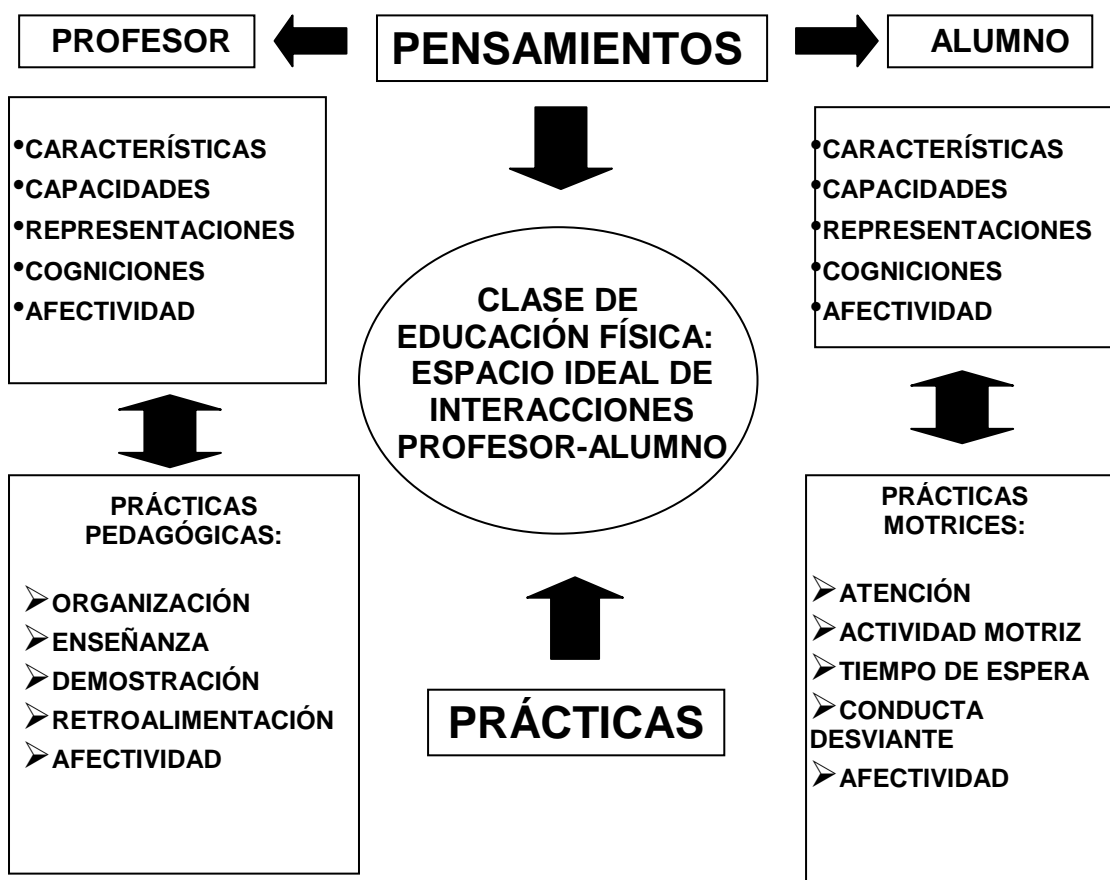
simbólica, como no prestar atención a lo que hacen, no atenderlos si lo llaman, exhibirlos frente a los compañeros mencionando su falta, con el objetivo de mostrar a los otros lo que puede suceder si no obedecen. Al respecto, una funcionaria ofrece su punto de vista acerca de la exclusión, por razones de disciplina o por tener capacidades diferentes:

(...) la maestra de preescolar amenaza a los niños con no salir a la clase si no hacen la tarea, el papá amenaza al hijo que no va a su entrenamiento si no se porta bien, el maestro de Educación Física también excluye a aquellos que manifiestan una conducta diferente o en la cuestión de las capacidades diferentes... y con esta tendencia de la integración en las escuelas pues ha sido terrible, yo entiendo la razón de dos: una, porque el maestro no está capacitado, nunca se le capacitó y el niño fue integrado y dos, porque lo más fácil es decirle haber tú quédate ahí sentadito, observa, toma nota o cárgame los balones, pasa lista o ayúdame con una cosa... entonces esta situación de la expulsión es de verás un problema que lo toman como si fuera un castigo en lugar de que fuera un premio, o sea, debería ser a la inversa, entonces te castigo verdad, no te premio, entonces el mensaje es negativo no positivo ... en lugar de enfrentar esta realidad, nos vamos por la vía corta, es más fácil penalizar conductas inapropiadas, adoptar esquemas no apropiados... que preparar clases con niños con capacidades diferentes, entonces los excluimos de este proceso y estamos siendo mucho más injustos con estos niños. (EFa-07)

La indisciplina en el patio durante las clases de Educación Física es más el resultado de la falta de una organización precisa en las actividades, que de una actitud natural del escolar para boicotear la clase o no participar. Por una necesidad vital de movimiento casi siempre el alumno está dispuesto a la actividad; generalmente, es la falta de organización y las actitudes del profesor las que propician desviar su foco de atención a otras que no tienen relación con los objetivos de la sesión.

La personalidad del profesor -características y capacidades- interactúan con las diferentes personalidades de los alumnos, dando lugar a una serie de interacciones e intercambios que determinan la dinámica de la sesión. En el esquema No. 6 se ilustra el conjunto de factores que intervienen y se relacionan para darle a la sesión cierta dinámica, dependiendo de las características de personalidad del profesor y de los rasgos individuales y de conjunto que se combinan en un grupo escolar:

Pensamiento-Acción de los alumnos e influencias del profesor
(Esquema no. 6)



(Adaptado de Carreiro da Costa, 1998)

Como se observa en el esquema No. 6, la clase de Educación Física es el espacio ideal para desarrollar un conjunto de interacciones entre el profesor y el alumno, las cuáles están permeadas por los pensamientos de ambos y por el despliegue de acciones recíprocas. Las prácticas del profesor durante la clase están determinadas por sus características de personalidad y su perfil profesional; sin embargo, también afloran y se hacen presentes sus creencias, representaciones, afectos, certezas, que otorgan a las mismas cierta direccionalidad. En contraposición, las acciones y comportamientos de los alumnos están atravesados por sus características físicas y sus habilidades motrices; sin embargo, el profesor tiene la posibilidad de influir y modificar dichas prácticas a través de la dinámica de trabajo que le imprime a la sesión y a partir de su autoridad pedagógica y moral. Aún cuando hay factores que influyen durante la clase como las representaciones de los alumnos, sus afectos, temores, angustias, el papel del docente es el elemento principal para guiar y estimular los logros en las prácticas motrices.

Diversas investigaciones (Piéron y Da Costa, 1995) proporcionan información cuantitativa y cualitativa acerca de los comportamientos tanto de los profesores como de los alumnos, vinculados directamente con la disciplina durante la sesión de clase. La cuantitativa se refiere al tiempo utilizado en la organización de las actividades por parte del docente, al tiempo invertido en la ejercitación motriz y al tiempo de espera que el alumno debe consumir antes de volver a participar. La información cualitativa se dirige a proporcionar datos sobre los niveles de implicación y compromiso del alumno en las actividades, los modos y estilos de participación en la sesión y las diferentes variables que inciden en los comportamientos tanto del docente como del escolar. Si bien es

cierto que las características de los alumnos se manifiestan durante las clases a través de sus comportamientos, también es verdad que en la definición de dichas conductas son determinantes las acciones del profesor.

Las teorías acerca del aprendizaje motor (Oña, 1999) señalan que en la adquisición de las habilidades motrices, es necesario considerar tanto los procesos internos de los alumnos, como las condiciones del contexto con sus diferentes variables. Los actos motores son comportamientos adaptados y adaptables dirigidos a un objetivo determinado por el propio sujeto, en los cuales los niveles de enseñanza, experimentación y ejercitación adquieren gran importancia. El análisis de las acciones motoras es muy complejo porque dichos actos conllevan la posibilidad de infinitos grados de libertad que tiene el individuo en el momento de decidir una acción motriz.

El aprendizaje motor es un proceso de adaptación motriz al ambiente y se concreta en la percepción de la información y en la elaboración de la respuesta. Los dos elementos centrales en el proceso son la percepción y la acción consecuente como respuesta. González M. (2001) dice al respecto de los aprendizajes motrices:

Aprender es, pues, entrar en un proceso de descubrimiento en el que el sujeto tiene un espacio de trabajo donde confluyen la percepción y la acción. La exploración de ese espacio posibilita al sistema de retención de la información sobre lo que es deseable y también sobre lo que no es deseable. Cada sujeto resolverá los problemas motores de la forma que sea útil para él, dependiendo de sus características personales, de sus condiciones iniciales y sobre todo del modo particular de interacción con la tarea. (González, 2001: 126)

Los aprendizajes motrices logrados por los alumnos están relacionados directamente con su comportamiento durante la clase y determinados por las acciones del profesor. Existe una relación estrecha entre los comportamientos de los alumnos y sus niveles de aprendizaje motriz.

Diversos estudios (Pierón y Da Costa, 1995) demuestran que el tiempo de participación del alumno -en actividades motrices y cognitivas- está directamente vinculado con sus resultados y logros, por lo que el profesor competente es capaz de mantener el interés y la atención en las actividades de la clase durante mayor tiempo, así como alcanzar altos niveles de implicación motriz. Si se considera que el nivel de ejercitación motriz de los alumnos es de 20% a 40% del tiempo total de la clase -de 10 a 20 minutos por sesión- se explica por qué la necesidad del alumno de dedicarse a otras actividades señaladas como indisciplina. ¿Qué hace el alumno el resto del tiempo que dura la clase? Las posibilidades de acción y de distracción de los alumnos en el patio son muchas y variadas en función del espacio abierto, del número de alumnos que el profesor debe atender y de los múltiples recursos que están a la vista como los balones, las instalaciones, los demás compañeros.

A continuación se presenta el uso del tiempo en una clase de Educación Física (tabla no. 14), considerando el tiempo ideal en términos de lo que recomiendan los expertos del campo y el tiempo real en función de lo observado en las sesiones de clase en el patio:

Uso del tiempo en una clase de Educación Física

(Tabla no. 14)

ACTIVIDAD	CARACTERÍSTICAS	TIEMPO IDEAL	TIEMPO REAL
Presentación de la clase	El docente recibe al grupo, explica los objetivos de la sesión y las actividades a realizar	3'	15' a 25'
Tiempo de enseñanza	El docente explica y demuestra personalmente o con ayuda de un monitor, las actividades a realizar	10' a 25'	5' a 10'
Tiempo de ejercitación motriz	El alumno realiza las actividades para el logro de los aprendizajes motrices	20' a 30'	10' a 20'
Retroalimentación	El docente supervisa, corrige y hace observaciones a las ejecuciones de los alumnos	10'	0'
Tiempo de espera	Periodo durante el cual el alumno espera su turno para realizar la actividad propuesta	0'	5' a 10'
Comportamientos ajenos a la tarea	Realiza actividades distintas a las propuestas por el profesor. Tienen relación con los comportamientos conflictivos, desviados o de indisciplina	0'	Durante el tiempo de espera
Relaciones verbales	Comunicación verbal con otros alumnos	Mínimo	Siempre que hay oportunidad

Afectividad	Es la exteriorización verbal de los sentimientos del alumno hacia el profesor, compañeros, material o hacia la propia actividad	Todo el tiempo	Siempre que hay oportunidad
Conclusión y cierre de la sesión	Es la parte final de la clase, generalmente se utiliza para que los alumnos se relajen y regresen al salón en calma	5'	0'

Como puede observarse en la tabla anterior, hay una gran diferencia entre el tiempo considerado ideal para las actividades y el tiempo real que usa el profesor. En algunas actividades como la enseñanza y la ejercitación motriz, es fundamental aprovechar al máximo los minutos para que los alumnos verdaderamente alcancen los objetivos motrices. Por las características de las actividades, la clase es un espacio en donde se puede “perder el tiempo” con extrema facilidad. Por tanto, si el docente no tiene una planeación y organización precisas, la pérdida del tiempo es inevitable.

Una supervisora nos ofrece su punto de vista sobre la importancia de la planeación, la organización y el control de las actividades, tratando de equilibrar entre una disciplina autoritaria y una que conceda mayor libertad a los alumnos:

La clase es un espacio muy sistematizado, tiene que ser muy sistematizado, porque debes tener control, para incluso repartir el material, no puedes dejar al libre albedrío a los niños porque eso puede provocar muchos accidentes. Si trabajas con bastones por ejemplo, no puedes dejarlos en cualquier espacio, los tienes que

ubicar en un solo lugar porque los niños están corriendo y si rueda un bastón y lo pisan es muy peligroso... Entonces sí debe haber una organización, pero no con un control militarizado que coarte la libertad... ahora el programa de Educación Física vigente está pidiendo creatividad, participación, construcción del aprendizaje; entonces parece contradictorio porque debe de ser muy esquematizado, pero a la vez debe ser muy libre, debe haber mucha disciplina, pero a la vez debe haber mucha libertad. Un maestro que tiene un sistema de enseñanza, que controla su material, que controla incluso su lugar para dar las instrucciones, porque hay un factor que nosotros tenemos que influye muchísimo que es el espacio abierto y las instrucciones se pueden perder con el ruido circundante del área o incluso dentro de la misma escuela... el espacio abierto, nos favorece en muchas cosas porque le da libertad al niño y es por eso que lo hace su favorito, pero a la vez nos perjudica como docentes, porque nuestras instrucciones pueden perderse, entonces sí debe haber mucha sistematización, mucha disciplina, pero debes dejar que el niño descubra su aprendizaje, con ese control. (ESa-02)

Muchos son los factores que inciden para que una clase deje de ser un espacio ideal para los aprendizajes motrices y se convierta en un lugar donde abundan los gritos, los castigos o un espacio en donde impera la monotonía, la rutina, el aburrimiento, el cansancio y con ello, los incidentes disciplinarios. Uno de los directivos de las escuelas participantes en la investigación ofrece su punto de vista al respecto, argumentando que más que la disciplina, es el interés en las actividades lo que hace que el alumno participe activamente en la clase y no surjan situaciones de indisciplina:

Más que el orden y la disciplina, yo creo que lo que los maestros mantienen es el interés en la clase, mantienen mucho interés... en una actividad que les gusta a los niños, no hay ni desorden, ni indisciplina, ni nada de eso, o sea, el niño se comporta como sabe que tiene que hacerlo en esa actividad... Entonces, los niños

cuando están impactados por la actividad, no hay necesidad de que el maestro esté corrigiendo situaciones... cuando el niño no puede hacer la actividad, cuando se sabe que no la puede hacer, entonces se indisciplina... hay maestros que sí los relegan de la actividad o de la clase, simplemente porque en ocasiones nos sabemos que hacer con esos niños. Cuando un niño reta a un maestro de Educación Física al decir, es que usted es el árbitro tiene que estar vigilando la actividad... ¡ah, tú no me vienes a decir lo que tengo que hacer, así que quedas fuera de la actividad! entonces ahí nos faltan o nos faltarían a los maestros de Educación Física ciertos elementos para poder manejar estos casos en específico de indisciplina. Yo no concibo una cuestión de indisciplina dentro de una actividad de Educación Física, siendo que la actividad es eso: lúdica, física, motriz, entonces no deberían generarse cuestiones de indisciplina, pero yo quisiera saber a raíz de qué se genera esa indisciplina... o el niño no entendió que tiene que hacer o no le gusta realizar la actividad que está haciendo, que ya la conoce previamente o sencillamente no puede realizar la actividad. (EDo-04)

En el testimonio anterior, el entrevistado analiza el origen y las causas de la indisciplina en la clase y señala de manera precisa una cuestión principal: si el alumno está interesado en las actividades, no se presentan problemas de conducta. La indisciplina es resultado de la falta de interés en las actividades de la clase. Cuando los comportamientos de los alumnos dan lugar a situaciones conflictivas, es necesario hacer un alto para reflexionar sobre la responsabilidad del profesor en la generación de tales sucesos. Más que castigar, regañar, gritar, el profesor debe revisar sus métodos, sus estrategias, sus comportamientos, para encontrar las causas del desinterés de los niños por las actividades físicas.

4. EL CUERPO EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

Imagen social del cuerpo

Desde la cultura clásica en Grecia, ya se defendía la idea de las diferencias corporales basadas en la posición social, argumentando que los aristócratas no podían tener el mismo cuerpo que poseían los pobres y los esclavos. Las diversas formas de organización social determinan los usos diferenciados del cuerpo, cuyas prácticas se explican directamente por la organización social, económica y política del grupo.

Cada clase social produce y reproduce un conjunto de prácticas corporales relacionadas con sus formas de producción, sus tradiciones culturales, sus costumbres, lo que determina que tales prácticas adquieran significados diferentes. Las prácticas corporales son históricas y sociales porque se producen en la interrelación con el grupo, en un contexto sociocultural específico y dependen de un conjunto de normas sociales, las cuales determinan la relación de cada persona con su cuerpo. Le Boulch (1991) teórico francés estudioso de la motricidad humana lo enfatiza:

El movimiento es resultado de la actividad del hombre social.... Las características y las formas que adquieren las actividades físicas y el movimiento humano están determinadas por el marco social. (Le Boulch, 1991: 32)

Cuanto más poder económico posee una clase social, es mayor el interés y la atención al cuerpo. El grupo determina las prácticas corporales en función de la posición socioeconómica. En el ámbito de las prácticas corporales relacionadas con las actividades físicas y

deportivas, esta situación es más visible en la práctica de ciertos deportes como el polo, el golf, la equitación, realizados únicamente por ciertos sectores sociales, porque implican alta inversión en lo económico y preparación técnica especializada. La clase media despliega prácticas deportivas menos sofisticadas, como la natación, el waterpolo, el fútbol americano, el básquetbol, cuya infraestructura es más accesible y viable de encontrarse en las grandes ciudades. Las clases populares desarrollan prácticas corporales deportivas que requieren menor inversión y mínima infraestructura. Son deportes como el atletismo -se puede correr casi en cualquier lugar y a cualquier hora-; el fútbol -sólo se necesita un balón ó pelota y espacio libre con ciertas dimensiones-; el boxeo, basta con tener un oponente y espacio mínimo.

Al desarrollar ciertas prácticas físicas y deportivas el grupo demuestra nivel y status, porque más allá de los usos corporales, se abre una gama de desarrollo económico y mercantil vinculado estrechamente con dichas prácticas, como los cuidados que el cuerpo requiere, cierto tipo de alimentación, control médico, implementos, equipo deportivo, infraestructura. Mientras para los grupos con mayor poder socioeconómico, el cuerpo y sus prácticas son símbolo de distinción social y demostración de poder; para las clases populares la entidad corporal representa su mayor potencial para el trabajo y la sobrevivencia. Mientras menos se emplea el cuerpo en las tareas cotidianas de producción, más se tiende a concientizar la entidad corporal, atender sus necesidades y extremar sus cuidados.

Boltanski (1974) subraya el papel del cuerpo en la determinación del status y la jerarquía social:

El cuerpo es, lo mismo que todos los otros objetos técnicos cuya posesión marca el lugar del individuo en la jerarquía de las clases... un signo de status -tal vez el más íntimo y el más importante de todos-, cuya eficacia simbólica es tanto más fuerte cuanto en general no se le percibe como tal y nunca se lo disocia de la persona que lo habita. (Boltanski, 1974: 232)

Las instituciones sociales como la familia y la escuela son determinantes en la adopción de determinadas prácticas corporales. En el entorno familiar, se introyecta un conjunto de prácticas que tienden a ser “moralizantes” y a controlar el uso y abuso del cuerpo, sobre todo en sus expresiones erótica y sexual. En la institución escolar, los aprendizajes corporales reproducen las prácticas que el grupo ha construido en el entorno social. La escuela es el microcosmos de la sociedad; las prácticas que se desarrollan en el espacio de la clase de Educación Física pueden contrarrestar y/o modificar los hábitos del entorno familiar, pero difícilmente los del grupo social. Una supervisora expresa su preocupación por la influencia de los medios de comunicación en la formación de estereotipos corporales:

Es una responsabilidad corporal que nosotros tenemos y hay que educar al niño en esa responsabilidad de aceptarse con sus limitaciones; no estéticas, pero sí saludables y olvidándonos de un esquema estético deberíamos de entrar a un esquema saludable, de decir tu salud es lo más importante, porque tu salud corporal, física, anatómica, morfológica es la que te va a ayudar a ser feliz en tu vida cotidiana, en tu vida sexual, en tu vida en todos los aspectos. Pero desgraciadamente no es así, hemos estado secuestrados y cautivos de los medios de comunicación y de verdad me da mucha pena que alumnas de licenciatura andan preocupadas por ser talla 4 ó 5 ó 3... de repente dices ¿qué nos pasa? ¿qué pasa con esta persona? porque volvemos un poco a ¿cuál es el paradigma? ¿qué influencia tiene el propio docente en la formación de esta imagen corporal? (ESa-01)

En el testimonio anterior se expone el escenario de la falta de identidad corporal, como un grave problema que se presenta entre los jóvenes en la actualidad. Esta situación es originada principalmente por la influencia de los medios de comunicación, que tienden a difundir modelos corporales alejados del prototipo de la cultura y de las características genéticas de la sociedad mexicana. El testimonio llama la atención sobre la responsabilidad social del educador físico en la formación de la identidad corporal; en el trabajo con los niños y adolescentes para la aceptación del propio cuerpo y para el despliegue de una cultura que enfatice el compromiso de cada uno con su entidad corporal.

El cuerpo enseñado... las prácticas corporales en la clase

En la escuela, la clase de Educación Física es la única asignatura que exige explícitamente al alumno el trabajo corporal. Hace más de tres siglos, renombrados filósofos y pedagogos -Kant (1788), Pestalozzi (1801), Rousseau (1762)- señalaron la urgencia de atender las necesidades de movimiento de los alumnos para contrarrestar la excesiva carga de trabajo intelectual. El cuerpo reprimido por la inmovilidad y por los castigos corporales, pasa a ser objeto de atención de las nuevas corrientes pedagógicas a partir del siglo XVIII. El auge de la sociedad industrial y el surgimiento del deporte como fenómeno social a partir de la segunda mitad del siglo XX, determinan que durante muchas décadas las prácticas corporales en la escuela se desarrollen principalmente en torno a las actividades deportivas.

Es hasta la década de los años 70 cuando surgen corrientes innovadoras en el plano de la pedagogía corporal, dando lugar a novedosas formas

de pensar la práctica de las actividades físicas escolares. La educación psicomotriz y la expresión corporal se incorporan al debate pedagógico, fundamentando una nueva corriente en la educación corporal, que es retomada en muchas instituciones educativas como principio pedagógico de la Educación Física. En este escenario, el debate principal es la tendencia de las prácticas corporales basadas en el desarrollo psicomotor del escolar. Eso implica alejarse de las tradicionales prácticas deportivas, altamente privilegiadas en las clases de Educación Física, para adentrarse al terreno de la motricidad humana como posibilidad educativa de primer orden.

Algunos teóricos desde la psicología como Piaget (1981) y Wallon (1964); otros desde la motricidad como Le Boulch (1971), Ajuriaguerra (1978) y Da Fonseca (2000) han dedicado gran parte de sus investigaciones a fundamentar la práctica de la motricidad como base para el desarrollo de la persona y facilitar otros aprendizajes como el desarrollo del lenguaje, la lectura, la escritura y la matemática.

Desde una perspectiva diferente, también se defiende la tesis de encontrar en la Educación Física su razón de ser, sin necesidad de buscar en la adquisición de otros aprendizajes su justificación pedagógica, como lo afirma Pujade-Renaud al señalar la postura tan criticada de vivenciar el movimiento corporal por el simple placer que proporciona su realización:

(...) una motricidad que aparentemente no sirve para nada, que se afirma como puro placer y que se pierde como fuerza de trabajo se hace escandalosa. (Pujade-Renaud, 1974)

Siendo el cuerpo la materia prima con la que trabaja el educador físico, adquiere alta significación en el ámbito pedagógico. El cuerpo como unidad cargada de significado e intencionalidad y lugar de individualización de la existencia humana, se constituye por sentimientos y pensamientos, cambia permanentemente cada día, cada instante construyendo la apariencia y la conciencia corporal. El cuerpo el individuo lo vive y lo experimenta a cada momento a través de sus sensaciones, pero también a partir de sus ideas, sus pensamientos, sus fantasías, sus deseos. La manera de portar el cuerpo, la actitud corporal, es resultado de la combinación de lo social, lo cultural, lo familiar, lo personal. La imagen corporal se construye con las experiencias propias, pero también en las interacciones con los demás.

La construcción de la identidad corporal a través del conocimiento del cuerpo y la aceptación del mismo, es una de las tareas principales de la clase y el fundamento central de la labor del educador físico, quien enseña a conocer el cuerpo, a moverlo, a aceptarlo, a potencializarlo. Las actividades en la clase de Educación Física fomentan el conocimiento del propio cuerpo y la estimulación de todas sus capacidades, así como el desarrollo de la corporeidad⁹.

La corporeidad como expresión de vida, como experiencia individual de ser y estar en el mundo, dotada de una dimensión única y compleja, incluye a la motricidad como elemento constitutivo y se sitúa como un proceso de construcción permanente de la persona. Las diferentes formas de trabajar con el cuerpo durante la sesión de Educación Física

⁹ La corporeidad se configura desde dos elementos principales: el cuerpo y el movimiento. El primero abarca lo físico, lo emocional y lo cognitivo. El segundo evoluciona y adquiere su dimensión humana por medio de la motricidad.

es un tema en constante debate, sobre el cual hay perspectivas diversas. Mientras algunos teóricos defienden la necesidad de estimular las funciones orgánicas tomando como base el desarrollo de las capacidades físicas coordinativas; otros enfoques defienden el trabajo corporal desde la noción de corporeidad, que se fundamenta en la conciencia corporal para el logro de aprendizajes motrices. Esta diferencia en las tendencias para trabajar el cuerpo en la clase de Educación Física se ilustra en la tabla no. 15:

Tendencias de la actividad corporal en la clase

(Tabla no. 15)

PRÁCTICAS CORPORALES DESDE LA EDUCACIÓN MOTRIZ	PRÁCTICAS CORPORALES CON ENFOQUE TÉCNICO-DEPORTIVO
Experiencia motriz espontánea, trabajo corporal basado en la libre creatividad	Práctica motriz basada en un modelo y/o en un código de práctica preestablecido
Exigencia motriz según la capacidad individual	Exigencia con determinado nivel de capacidades orgánicas
Vivencia corporal con fuerte carga simbólica	Vivencia corporal con fuerte carga social
Práctica corporal libre, sin condicionamiento a espacios y tiempos	Práctica corporal sujeta a límites preestablecidos, con espacios y tiempos predeterminados
Conciencia y apropiación de la entidad corporal con fines lúdicos y de desarrollo personal	Uso de la entidad corporal para alcanzar una marca, un tiempo, una distancia, con fines de exhibición y consumo
El niño participa con los demás	El niño compete con los demás

¿Cómo trabaja el educador físico con el cuerpo de los escolares en el entorno de la educación básica? ¿Qué tipo de cuerpo fomenta el

profesor? ¿Cómo contrarrestar la influencia de los medios de comunicación en torno a los estereotipos que se difunden? ¿Cómo a través de sus prácticas, el educador físico fomenta cierto tipo de cuerpo entre los escolares?

Durante las entrevistas realizadas, una supervisora del nivel de primarias con 30 años de servicio docente, comenta sobre la situación que se vive en la clase con respecto a las prácticas corporales:

(...) teóricamente la clase debe promover el desarrollo de un cuerpo consciente, en donde el alumno conozca y acepte su cuerpo tal como es, pero eso no se da; aquí tenemos el sistema de competencias deportivas, de eventos y encuentros de escoltas, composiciones gimnásticas, que al fin de cuentas son sistemas de competencia y donde el maestro, independientemente de los beneficios profesionales que pueda obtener al lograr un buen lugar en alguna de estas actividades, pues está también su ego personal de ver reflejada su enseñanza obteniendo un primer lugar en algún lado, entonces realmente lo que se prepara es el cuerpo para la eficiencia.... ¿qué cuerpo es el que se requiere, cuál sería teóricamente el ideal? pues es el que tienes y cómo poderlo explotar, no para que seas un campeón, no para que seas una estrellita marinera, sino simple y sencillamente que tu cuerpo, es con el que tú estás dotado y qué grandes oportunidades tienes para desenvolverte y adquirir más capacidades día con día... (ESa-02)

El testimonio anterior refleja una situación común referida por diferentes docentes; en teoría, se sabe que hay que trabajar con los niños para desarrollar un cuerpo consciente. Sin embargo, las exigencias administrativas muchas veces orillan al profesor a dedicar tiempo de la clase para preparar competencias y eventos de exhibición que, aunque más vistosos, requieren la participación de pocos alumnos, casi siempre los más hábiles motrizmente. Eso implica la desatención del grueso de

los alumnos, porque el tiempo efectivo dedicado a los aprendizajes corporales se reduce notablemente.

El aprendizaje y dominio de los múltiples movimientos corporales es una de las tareas iniciales que se le presentan al individuo después del nacimiento, para conocer e interactuar con el entorno que le rodea. En la etapa escolar, el espacio de clase en el patio le facilita el conocimiento del ambiente y la vivencia corporal le suministra un amplio bagaje experiencial en el plano de su desarrollo motriz. Entre las actividades corporales, se distinguen las filogenéticas relacionadas con la maduración de los diversos aparatos y sistemas y las ontogenéticas que se desarrollan en función del aprendizaje, la estimulación y la ejercitación en el entorno social. Elevar la cabeza a los seis meses depende más de la maduración del sistema nervioso y de los músculos de la cabeza y espalda; pero mantener cierta postura corporal cuando se es adulto tiene que ver con procesos de aprendizaje y ejercitación corporal.

Aprender a caminar es resultado de la maduración de los sistemas nervioso y músculo-esquelético. Sin embargo, la forma como se camina, la actitud corporal que se adopta para mantener la postura erguida, tiene que ver con aprendizajes en el rubro de lo motriz y lo corporal. Es decir, el desarrollo biológico no garantiza por sí mismo el funcionamiento óptimo de las capacidades corporales.

Durante las entrevistas, los profesores expresan su preocupación por desarrollar un cuerpo con un esquema corporal equilibrado y consciente. Subrayan la necesidad de desarrollar habilidades y destrezas, así como experiencias motrices básicas y habilidades específicas para algún deporte. Mencionan las múltiples posibilidades del movimiento corporal y

la necesidad de fomentar la conciencia del cuerpo. Uno de los docentes entrevistados expresa su punto de vista al respecto:

(...) dentro de la clase yo pienso que se promueve el cuerpo consciente, en donde el alumno conoce y acepta su entidad corporal y trabaja para mejorar sus posibilidades. (EMo-08)

Otro de los docentes entrevistados también ofrece su testimonio, destacando la influencia de los medios de información en los modelos corporales que elaboran los niños y los adolescentes:

(...) debe fomentar el que uno tenga la conciencia de su cuerpo, no importa bueno, de acuerdo a la genética no podemos pedir un cierto modelo de cuerpo, que va a ser digamos imposible conseguir que todos los alumnos tengan el cuerpo igual, tienen que tener la conciencia del cuerpo que tienen y la eficiencia que pueden alcanzar a tener y sus limitaciones que ellos puedan llegar a tener, tienen que trabajar ellos con eso, no pedirles un modelo ideal, que nos pueden pedir los medios de información: debes de ser delgado, debes de ser alto, tienes que ser esto, no, sino que el cuerpo que tiene uno tiene que aceptarlo y explotar sus posibilidades es lo que se debe hacer con los alumnos. (EMo-10)

En el testimonio, el docente expresa su preocupación por desarrollar en los alumnos la conciencia corporal como uno de los objetivos prioritarios de la clase, enfatizando la importancia de las diferencias individuales en la construcción de la imagen corporal. Otro profesor al preguntarle acerca del tipo de cuerpo que se fomenta durante las clases, expone lo que para él significa trabajar con el cuerpo:

Bueno, el cuerpo que yo trabajo es un cuerpo que trabajo para ellos mismos, un cuerpo... un cuerpo consciente, más sin embargo, este... pues no podemos negar que la misma política, la misma sociedad nos exige cuerpos en los cuales se alisten para un

trabajo y se alisten para los otros campos. Pero en sí, en sí, el que a mi gusta trabajar y siento que la Educación Física debe trabajar es el del conocimiento del mismo y de ahí se desprenden a lo mejor los demás. (EMo-11)

Sin embargo, en muchas de las clases observadas, las prácticas de los profesores en el patio se distancian de estas preocupaciones expresadas en el discurso. En las observaciones se percibe el poco tiempo dedicado a la adquisición de las experiencias motrices básicas, sustento de la Educación Física. En cambio, se observan numerosas prácticas relacionadas con el juego sin dirección y el deporte utilizado en forma competitiva.

Para comprender las prácticas educativas del profesor, habría que preguntarse por la lógica que rige las conductas y los comportamientos de los seres humanos (Chartier, 2001), entendiendo tales prácticas como acciones objetivas, pero también como modos de apropiación y procesos de construcción de sentido. Las prácticas discursivas del educador físico están articuladas con otras cuya naturaleza es diferente, que atiende a otra racionalidad que para el individuo constituye “lo real”. Por un lado, el docente expresa su preocupación por el desarrollo de un cuerpo equilibrado y consciente, sabe que ése es un objetivo prioritario en el programa y asume que es su responsabilidad alcanzarlo. Sin embargo, durante las clases sus prácticas reflejan otra cosa; sus acciones se dirigen más a cubrir el tiempo y a “entretener” a los niños con actividades recreativas y deportivas y el trabajo con el cuerpo queda relegado a una situación suplementaria. Chartier (2001) lo explica en los siguientes términos:

(...) todo régimen de prácticas está dotado de una regularidad, de una lógica y de una razón propias, irreductibles a los discursos que lo justifican... habita las palabras y las decisiones de los actores del acontecimiento... la parte refleja y voluntaria de la acción humana no libra necesariamente la significación de los procesos históricos... los hombres [...] hacen, en realidad, lo contrario de lo que dicen y piensan hacer. (Chartier, 2001: 33)

Generalmente, las prácticas escolares del educador físico están determinadas por las características particulares de la institución escolar en la cual trabaja. Una escuela con una dinámica de trabajo y responsabilidad, obliga al docente a incorporarse a tal situación, responsabilizándose de su función social. Pero si la institución laboral vive un clima de poco trabajo, de mínimos tiempos de faena escolar, de poca responsabilidad en los diferentes niveles organizativos, el profesor también adopta esa dinámica, olvidando su responsabilidad en el desarrollo corporal de los alumnos. La falta de visión para aprovechar las múltiples posibilidades educativas del trabajo corporal y los modelos adoptados por la influencia de los medios de comunicación, es una problemática presente en la escuela, como lo manifiesta una supervisora:

(...) creo que el cuerpo es algo con lo que tenemos primero enseñar a los niños y a nosotros mismos a vivir, el cuerpo que además es fuente de placer, de goce, de diversión, de comunicación, de ejercicio, de todo, es un cuerpo que tenemos que aprender a usar, a disfrutar; desgraciadamente esta influencia que tenemos de los modelos extranjeros principalmente norteamericanos, han hecho esto de un culto al físico, de un físico al que nosotros no podemos acceder, definitivamente por nuestra propia naturaleza morfológica. (ESa-01)

La construcción de la entidad corporal es una tarea compleja que se desarrolla a la par de las otras capacidades, como las cognitivas y las volitivas. Enseñar al niño a moverse y a conocer sus posibilidades motrices es una de las tareas fundamentales que justifican la acción educativa del profesor. El desarrollo del esquema corporal, la pérdida de la plasticidad biológica, la habituación a determinados comportamientos corporales debe realizarse en determinados períodos de la vida o no se alcanzarán nunca. Si una capacidad no se estimula en el momento oportuno, su desarrollo en una etapa posterior se realizará con muchas dificultades o nunca se alcanzará. El cuerpo del escolar aparece desdibujado e indiferente en la perspectiva de la Educación Física escolar, porque al ejercitarse corporalmente durante mínimos tiempos, el alumno no logra introyectar, ni aprehender las bondades de la actividad física; ni desarrolla el gusto y el placer por su realización. Un cuerpo que no se ejercita, es un cuerpo indiferente al placer de moverse. Una funcionaria de la SEP hace referencia a los trabajos de investigación realizados sobre la construcción de la imagen corporal en niños con obesidad y su repercusión en la autoestima y valoración personal:

En estas investigaciones que estamos haciendo con Salud, hay una sobre la construcción de la imagen corporal en los niños; ellos saben que están obesos y saben el problema que tienen...Hicimos varios esquemas. Por ejemplo, de identificarse con una figura y se ponían gordos, luego le poníamos otra figura, haber en esta figura di cómo te gustaría verte, siempre ponían la contraria. Y luego les poníamos una pregunta que decía: ¿Qué le diría el niño "A" al "B"? y en verdad salieron cosas muy tristes, de que le ponen apodos, se sienten descartados, se sienten discriminados, los relegan... Se sienten disminuidos, le da por llorar... no, no, la obesidad no es un problema personal, es social y en un futuro cercano vamos a tener niños de verdad muy frustrados con todo su ambiente, con todo,

entonces es muy importante la tarea del profesor y muy poco lo que estamos haciendo... (EFa-07)

El testimonio anterior ilustra una problemática actual, el índice de sobrepeso y obesidad en niños en edad escolar está aumentando en forma alarmante, debido principalmente a ciertos hábitos de vida como el sedentarismo, el consumo excesivo de carbohidratos y la falta de actividad física. El educador físico tiene una enorme responsabilidad social; sus acciones durante la clase, pueden contrarrestar los hábitos negativos y favorecer la construcción de una identidad corporal, base para estructurar una personalidad sólida y en equilibrio con las necesidades personales y sociales.

El cuerpo del educador físico

Que el profesor de Educación Física sea el responsable de educar la entidad corporal no garantiza que como persona sea responsable y atienda su cuerpo. En las observaciones y en las entrevistas, el docente expresa su preocupación por educar el cuerpo de sus alumnos y hacer que tengan hábitos saludables de alimentación y sobre todo, realicen actividad física de manera sistemática. Sin embargo, la presencia física del profesor en muchas ocasiones contradice su discurso. Un gran número de docentes, sobre todo aquellos con mayor número de años de servicio, denotan en su apariencia sobrepeso y obesidad. Un cuerpo que con el paso de los años ha perdido su vigor y tonicidad; pero que además, refleja descuido y olvido por el exceso de peso y la falta de actividad física. Cuerpos pesados y lentos, con músculos flácidos y

enormes estómagos, movimientos inseguros por la falta de ejercitación física se observan en muchos de los profesores.

En la información obtenida se nota que un alto porcentaje no realiza ejercicio físico de manera continua; la actividad física se reduce a la que realizan durante sus clases en las escuelas. Al preguntarles los motivos, algunos expresan que la carga de trabajo es el motivo principal. Otros argumentan la falta de tiempo, los compromisos familiares y sociales y algunos otros aceptan que al salir de la licenciatura perdieron el hábito. Sin embargo, habría que preguntar por el sentido de tales acciones, cuando el hábito por la actividad física es uno de los principales objetivos de la asignatura. Una supervisora expresa a través de su testimonio, la contradicción que viven muchos docentes entre su estado físico y su práctica docente:

(...) en la práctica tu ves que el docente de Educación Física, la mayoría está con sobrepeso, entonces eso significa que están predicando lo que no están realizando. (ESa-02)

Cuando un educador físico se convierte en una persona sedentaria y, como consecuencia, con sobrepeso y obesidad, contradice el principio fundamental de su quehacer profesional, promover la salud a través de la actividad física. ¿Qué sentido adquiere entonces el ejercicio para él? ¿Cómo fomentar en sus alumnos hábitos que él ha perdido o que quizá nunca adquirió? ¿Por qué contradice con sus hábitos de vida, sus prácticas profesionales? Una de las situaciones recurrentes, está en el hecho de que la mayoría de los docentes desarrollaron un cuerpo ágil y atlético durante su vida como estudiantes. Cuando inician su vida laboral, conservan muchas de estas características. Sin embargo, en la mayoría

de los casos dejan de ejercitarse por atender otras actividades y por no considerar el paso del tiempo. Piensan que su energía y vigor van a ser permanentes y que las cualidades físicas adquiridas serán para siempre. Pero al transcurrir los años y por la falta de ejercitación, esos cuerpos esbeltos y ágiles pierden su energía y tonicidad. Sin darse cuenta, los cuerpos cambian con el paso del tiempo y por la falta de cuidado y conciencia del mismo. Un funcionario expresa su punto de vista en función de la experiencia de trabajar con los docentes por más de 30 años:

¿Qué es lo que pasa? que nosotros en este poco reconocimiento social que tenemos, lo pasamos a nuestro propio cuerpo, los propios maestros de Educación Física, no somos un ejemplo tampoco del goce de este cuerpo. Entonces, si nosotros mismos no cuidamos nuestro cuerpo... y lo pregunto no, bueno si nosotros no queremos y no hacemos como decimos, no predicamos con el ejemplo, cómo queremos que los alumnos lo hagan, no podemos ser esbeltos como los jóvenes, no, pero tenemos que cuidar ese cuerpo que tenemos... (EFo-06)

Ante tal situación, pareciera que en muchos casos, el docente contradice con su presencia física, el discurso de su quehacer profesional. Frente a este panorama tan poco favorable, con hábitos de vida y prácticas que conducen a problemas de salud relacionados con el sedentarismo, sobrepeso y obesidad, difícilmente el educador físico puede desarrollar en sus alumnos la conciencia corporal, si no logra tomar para sí los preceptos y enseñanzas que pretende inculcar en los escolares.

La Educación Física más que una asignatura, es un estilo de vida, es una forma de vivir el cuerpo como parte de uno mismo y responsabilizarse por su estado físico. Una funcionaria, quien durante

muchos años ha trabajado con los docentes, ofrece su testimonio sobre el problema del sobrepeso y la obesidad de los educadores físicos:

Tenemos una responsabilidad terrible, terrible, esto que te digo de la obesidad. Por ejemplo, el maestro de Educación Física me dice que ellos no son responsables de la obesidad; tienen razón en varios aspectos, tienen razón en que la obesidad es una pandemia multifactorial. Tiene que ver con la cuestión de patrones culturales, de nutrición, con los patrones de la familia; pero la parte que nos toca de educarlos por el gusto de la actividad física, de decirles cuán importante es, eso sí nos toca y el maestro no lo quiere aceptar, tan no lo quiere aceptar que él mismo muestra esta cuestión de la obesidad. Hemos hecho estudios en un rango muy amplio sobre la cuestión de la obesidad en maestros y la mayoría de los profesores de Educación Física están obesos, están pasados de peso los profesores de Educación Física. Además, sí son sedentarios, o sea, dejaron de hacer actividad física, si no tú misma a los que entrevistaste pregúntales quién hace. Yo cuando llego a una clase pregunto: ¿quién hace actividad física? entre 30, uno levanta la mano, ó dos... ¡No puede ser! Entonces, este condicionamiento, no solamente social, familiar, o de los medios... nuestra participación, ¿qué está generando? o sea, esta situación de lo que es una falta de identidad con nuestro propio cuerpo... y con nuestra profesión... (EFa-07)

El testimonio resume uno de los problemas más severos del campo profesional, la contradicción que viven los docentes entre el decir en su discurso y el hacer en sus prácticas. Mientras por una parte tienen la función social y profesional de educar corporalmente a los niños, fomentando hábitos de salud y bienestar a través del cuidado del cuerpo; por otra parte, su presencia física y sus hábitos se alejan de lo que quieren promover. Se observa una falta de identidad con la profesión y una imagen corporal que no corresponde a su quehacer profesional.

5. CONDICIONES DE TRABAJO DEL EDUCADOR FÍSICO

Del cansancio a la simulación...

Ser profesor de Educación Física en un sistema educativo como el mexicano no es fácil. A menos que se haya conseguido una función técnico-administrativa en la dirección general, en algún sector delegacional o se esté comisionado en el sindicato. Pero para la gran mayoría de los docentes que desempeñan su trabajo en clase directa en el patio escolar, la situación a veces puede ser extremadamente adversa.

Cuando se egresa de la licenciatura, generalmente se asigna una plaza - o un interinato- con cierto número horas para trabajar en algún nivel de educación básica -preescolar, primaria o secundaria- en clase directa. Al paso del tiempo el profesor puede alcanzar más horas, pero eso implica también un gran número de grupos y más tiempo en el patio cuando se tiene más edad, con el resultado de un gran desgaste físico. Esa es una de las principales razones por las cuales los profesores buscan las funciones técnico-administrativas y las comisiones sindicales. A los recién egresados, jóvenes y con deseos de trabajar se les limita a tener pocas horas durante los primeros años de servicio, las cuales se incrementarán con los méritos y la mayoría de las veces, con las influencias y las relaciones.

Diversos organismos a nivel internacional como la UNESCO <Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura>; OIT <Organización Internacional del Trabajo>; IE <Internacional de la Educación> han identificado a través de diferentes

investigaciones¹⁰ los múltiples factores que inciden en el desempeño docente, con el propósito de analizar las posibles estrategias para elevar el estatus de la profesión, considerando que los docentes constituyen el factor crucial para mejorar la calidad en la educación. Anteriormente, se asociaban las condiciones de trabajo con la retribución salarial principalmente; en la actualidad, se sabe que además del salario, factores como la capacitación y expectativas profesionales, el índice de desarrollo humano, el estado de salud influyen de manera determinante en el desempeño laboral. Las citadas investigaciones fundamentan que el compromiso social que implica la docencia, es viable de ser desarrollado de manera óptima si son considerados tales factores en las políticas educativas escolares, regionales y nacionales.

Las condiciones de trabajo se definen como “el amplio escenario donde convergen un conjunto de dimensiones sociales, personales y físicas, en las cuales laboran los docentes” (UNESCO, 2004:16). Condiciones más favorables en el entorno les permitirán asumir su quehacer con profesionalismo, encontrando a su vez motivos de mayor satisfacción y crecimiento personal.

En el ámbito de la Educación Física, las condiciones de trabajo son un elemento principal en el desempeño profesional, porque influyen de manera determinante en la calidad de la función docente y en la salud de los profesores. Trabajar en el patio durante muchas horas al día bajo los rayos del sol, a expensas del viento, la lluvia, el polvo, el ruido y con una actividad que requiere gran desgaste físico, otorga cierto sentido a las prácticas escolares y en gran medida determina las características de su

¹⁰ OREAL/UNESCO (2004). Encuesta UNESCO de Condiciones de Trabajo y Salud Docente. Estudios de Caso en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú, Uruguay. Santiago de Chile, UNESCO.

realización. Un profesor que trabaja en el nivel primarias, en diferentes centros de trabajo expone su situación particular:

(...) tengo 36 horas, de las cuáles 32 son en clase directa en el patio, con 16 grupos diferentes. En el turno matutino trabajo en dos escuelas: tres días en la “Gabino Barreda” y dos días en la “Libertadores de América”. Por la tarde tres días en la “República de Francia” y los otros dos días en una escuela de fútbol como entrenador... en sí el trabajo ingrato no lo es, es pesado. Por ejemplo, a los que tenemos doble turno, siento yo que sí es difícil, son muchas horas allá afuera y siento que sí hay situaciones en las que a veces nos sentimos olvidados allá en el patio. En las mañanas uno llega bien, llega fresco, con ganas de trabajar, pero ya el estar 4 horas expuesto a la intemperie, el sol, el aire, el agua, cansa y pues maltrata y llegar todavía por la tarde... a veces siento que es más... como decirle, que sean repetitivas y monótonas las clases, yo siento que es más por todo eso, por el cansancio, el agotamiento, el clima al que estamos expuestos, yo siento que si estuviéramos en un espacio cerrado nuestro desarrollo sería mucho mejor, diferente...en estas condiciones, quién sabe cuánto tiempo podremos hacerlo y terminar sobre todo sanos... (EMo-09)

El testimonio anterior describe la actividad cotidiana de muchos docentes, quienes tienen sus horas asignadas en diferentes escuelas a las que hay que trasladarse durante el día para cumplir con la jornada laboral, aunado al número de grupos y de alumnos que deben atender en condiciones poco favorables.

En las sesiones de clase sobre todo en las del turno vespertino, se observaron actitudes de indiferencia, hartazgo, cansancio, pero sobre todo de simulación. Después de 4 horas de clase bajo los rayos del sol por la mañana, llegar a cubrir otras tres o cuatro clases con grupos diferentes, con alumnos que durante varias horas han trabajado en el espacio cerrado del aula, puede significar un reto y un gran esfuerzo

físico para el profesor. Se presenta el agotamiento natural por la propia actividad física realizada durante el día y pareciera que el docente llega a la escuela esencialmente “a cumplir”. Una funcionaria de reconocido prestigio en el área, comenta sus impresiones sobre las prácticas docentes en función de las inclemencias del tiempo y su repercusión en la salud y en el ánimo de los profesores:

Un maestro que tiene 4 horas en la mañana y 4 horas en la tarde, 8 horas al sol, por mucho que se ponga gorra, que se ponga repelente, que sea un maestro que esté preparado, yo creo que el entusiasmo va disminuyendo y cada vez piensa: ¿dónde me protejo del sol? Empieza a decir: las clases las hago en relación a mi realidad con el sol. Todo mundo critica a este maestro: está debajo de un árbol y avienta la pelota... Yo quisiera ver a cualquier profesor que se pase 8 horas en el sol, también buscaría algo para protegerse... (EFa-07)

El testimonio ilustra las condiciones laborales que vive la mayoría de los educadores físicos que dan clases en el patio, trabajar bajo el sol varias horas durante el día. Esta situación de trabajo profesional, es viable de contrarrestar cuando la escuela cuenta con gimnasio o áreas techadas, que protegen tanto al profesor como a los alumnos de las inclemencias del tiempo. Desafortunadamente, la mayoría de las escuelas públicas no tienen dicha infraestructura, lo que provoca que el docente permanezca muchas horas bajo el sol, con las consecuencias de salud señaladas. En algunas instituciones particulares sí se cuenta con instalaciones más apropiadas, pero el salario en estos centros educativos casi siempre es catalogado como “bajo”.

El problema del estado de salud es una situación que requiere gran atención por su impacto en el desempeño laboral del gremio. La salud se

define como “el concepto integral que depende de un equilibrio social, psicológico, fisiológico y biológico que influye fuertemente en la manera como los docentes acuden a trabajar” (UNESCO, 2004: 16). Es el conjunto de condiciones de vida que permiten el buen desempeño profesional ante los alumnos y se expresa en las respuestas afectivas, emocionales y humanas que el docente exterioriza en las interacciones escolares.

En el ámbito de la Educación Física, los principales problemas de salud se sitúan en las denominadas enfermedades ergonómicas como la disfonía, lumbalgias, lesiones superficiales en piel por la constante exposición al clima -sol, viento, polvo-, irritación en ojos y los padecimientos que se refieren a la salud mental como depresión - vinculada con la falta de satisfactores profesionales-, cansancio e indiferencia emocionales. Sin embargo, las más graves se relacionan con casos de cáncer principalmente en piel, por la frecuente exposición al sol durante las horas de mayor riesgo. Al respecto, una supervisora de primarias con 12 profesores bajo su responsabilidad, también expresa su sentir sobre el problema de salud de los docentes:

... naturalmente creo que eso entra mucho en el desánimo de los maestros, hace que empiecen a sentir como que su área no es lo que esperaban... la propia materia se da en condiciones de patio muy, muy deprimentes, tenemos casos de cáncer en los ojos, varios tipos de cáncer en la piel precisamente derivados de esta profesión que hemos elegido que se da en el sol.....” (ESa-01)

Este comentario confirma una de los problemas frecuentes, el deterioro de la salud por las condiciones de trabajo, particularmente por la prolongada exposición al sol, lo que hace que los profesores traten en lo

posible, de protegerse. Para ello, utilizan diferentes estrategias como no dar clases de 50', sino de 25' ó 30'; buscar algún sitio con sombra para colocarse mientras dan la clase; dar tiempo libre a los alumnos mientras ellos descansan; castigarlos y dar clases en el salón con el pretexto de que se portan mal; atender a padres de familia mientras transcurre el tiempo de clase; participar en diferentes eventos extraclase para ausentarse de la escuela.

Otra situación que los profesores expresan en sus testimonios como preocupante, es la relacionada con el salario. En México, los nombramientos de trabajo en este ámbito laboral se otorgan a través de interinatos o plazas docentes por horas de 2, 4, 6, 8, 12, 16, 20. Sin embargo, la mayoría son de pocas horas, lo que implica salarios bajos, sobre todo en los primeros años de servicio. Uno de los profesores expone su punto de vista sobre la cuestión salarial:

Sí, sí es muy diferente el patio a lo que vemos en la escuela, a lo que vemos en las prácticas, porque en la práctica no vemos ni un 10% de lo que veremos durante todo nuestro proyecto de vida como maestro. Ingrato tal vez no, ¿por qué?, porque si uno quiere lo que hace y los alumnos aprovechan eso que estamos haciendo, el esfuerzo que estamos haciendo, yo creo que no es ingrato, tal vez en algunos sí se nos haga poco el pago, yo nada más tengo doce horas, no sé que tiempo más se me haría incluso trabajar las 19 que es lo nos están dando, ingrato no creo, créame que no.
(EMo-10)

El profesor considera que el trabajo en sí no es ingrato, sobre todo si se tiene vocación; sin embargo, reconoce que el salario no es suficiente. Señala su caso particular, únicamente trabaja doce horas a la semana, lo que significa un mínimo ingreso. Asimismo, expresa su aspiración por

llegar a tener 19 horas semanales, casi medio tiempo de trabajo, lo que incrementaría su ingreso mensual. Esta situación de pocas horas de trabajo, es vivida por muchos docentes, principalmente los más jóvenes, quienes tendrán que esperar varios años para conseguir un interinato o un incremento de horas. Mientras tanto, la mayoría se contrata en escuelas particulares, que se caracterizan por mayores exigencias laborales y bajos salarios a los profesores del área. Una funcionaria ofrece su testimonio sobre la problemática económica y social de la mayoría de los docentes y sus repercusiones en el desempeño profesional:

(...) otra cuestión que entra en el desánimo es la retribución económica, sabemos que nuestros estudiantes de Educación Física y nuestros profesores, todos venimos de clases medias bajas, es el perfil económico con el que entramos... y creemos que la Educación Física nos va ayudar a salir de esta clase media baja y no es cierto, porque el mejor salario en el mejor de los casos, que tenga 40 horas no le va a dar ni siquiera el estatus de 5 salarios mínimos. El mejor salario no llega a \$12,000; la mayoría están en \$5,000 porque tienen 20 horas, medio tiempo. Entonces ¿qué hacen con 20 horas? pues se buscan otros trabajos... no va haber forma de darle incremento, tengo maestros que me dicen “queremos un incremento por favor, tengo 20 años y no me dan incremento”. Sería ideal que tuviera 40 horas, por lo menos puede decir que tiene que quedarse en cada clase, pero no está... El maestro tiene 20 horas pero sigue buscando otras formas de trabajo, entonces viene desgastado a dar clases, se va corriendo a otro lado, encuentra siempre la forma de escaparse... esta cuestión de que se le va haciendo monótona la rutina, yo diría, desesperanzada y frustrada más que monótona... yo creo que muchos de los alumnos que estudian Educación Física, independientemente de nuestro origen social, lo hicimos porque nos gustaba, el problema es que esto no te va a dar lo suficiente para salirte de la clase social a la que perteneces... (EFo-06)

En el testimonio se expone una situación común entre los profesionales del campo; al no tener tiempo completo en las escuelas oficiales, se contratan con una o varias instituciones particulares para aumentar sus ingresos, lo que origina un gran desgaste físico y un rendimiento profesional bajo en la atención a los alumnos durante las horas de clase. Únicamente los profesores con tiempo completo pueden garantizar un ingreso mensual medio, el resto de los docentes pasan muchos años antes de aumentar las horas de su contratación y con ello sus ingresos económicos. Una de las supervisoras refiere el problema salarial de los profesores en el momento actual, en donde se otorgan sólo horas interinas, en detrimento de las condiciones laborales de los docentes:

(...) la falta de recursos y la falta de presupuesto ha limitado ya las horas, de tal manera que de los 9 profesores que tengo, ninguno tiene más de 30 horas y muy pocos tienen 22 horas base, casi todas son interinas, casi todas son de recontractación semestral. Entonces, donde no tienen derechos, no pueden participar en escalafón, no pueden participar en carrera magisterial... antes era muy seguro trabajar como maestro porque salías con un trabajo inmediato y además con una base que te permitía jubilarte... ahorita ya no, yo tengo una maestra que tiene 6 años de servicio y no tiene más que 4 horas de base, todas las demás son interinas y le están cambiando las plazas cada seis meses para que no haga antigüedad y no ha podido ni entrar a escalafón, ni participar en Carrera Magisterial, entonces la situación laboral ya no es tan favorable como antes... la situación de que si estamos bien pagados, yo creo que ningún docente en el sistema educativo al nivel que sea está bien pagado.... Que van a estar más cansados y cuando lleguen a la clase, pues vienen cansados, desgastados de ir a la escuela particular, de ir al deportivo, de tener equipos entrenados, etc. y llegar a dar clases, entonces dice, bueno la verdad que esto no me retribuye. (ESa-02)

Como se observa en los testimonios anteriores, las condiciones de trabajo para los educadores físicos han cambiado en las últimas décadas, en donde cada vez es más difícil conseguir horas en propiedad, lo que redundo en bajo ingreso salarial y mayor desgaste físico cuando se tienen varios centros de trabajo. Estas condiciones poco favorables, son un factor que permea las prácticas escolares cotidianas y son determinantes en su desempeño profesional como docente.

CONCLUSIONES

Después de varios meses de trabajo intentando profundizar en el conocimiento de las prácticas escolares del profesor de Educación Física y de lo que sucede en la escuela en torno a esta asignatura, es necesario hacer un alto y cerrar este ciclo, reconociendo que el objeto de estudio no se agota y que sigue en espera de otros investigadores que también se interesen por dilucidar la problemática de la Educación Física escolar.

Al concluir este proceso de investigación, es posible afirmar que el sentido de las prácticas escolares del profesor de Educación Física, es viable de ser comprendido en función del acercamiento a las clases en el patio. La intención de cambiar o mejorar las prácticas de los docentes, solamente será un buen deseo mientras no se conozca a fondo lo que sucede durante el tiempo de las sesiones. De ahí la trascendencia del trabajo investigativo en esta área, es difícil dar recomendaciones para mejorar las prácticas cuando éstas se desconocen o simplemente se intuyen, pero sin que existan evidencias empíricas que documenten la multiplicidad de prácticas que se desarrollan en la escuela.

A partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo, es posible señalar que muchos de los comportamientos de los alumnos y del profesor se manifiestan exclusivamente en este espacio institucional, que por su riqueza vivencial representa una excelente oportunidad para investigar el campo pedagógico. Las actividades de la clase logran impactar al alumno cuando se practican cotidianamente en un ambiente propicio y favorable para el aprendizaje. En este escenario, también influyen como

factores determinantes el contexto escolar y la autoridad académica y moral del profesor. El acercamiento a las clases en el patio también ha permitido observar un distanciamiento entre el discurso de los profesores y sus prácticas escolares, éstas últimas atravesadas por múltiples factores no siempre favorables. Las acciones del docente determinan la dinámica de la clase, por lo que se convierte en la figura central del proceso de enseñanza. Situaciones como el tiempo dedicado a la práctica de la habilidad motriz específica, la planeación, la improvisación, la distribución del tiempo, la organización de las actividades, el clima generado en la clase, dependen exclusivamente del profesor e inciden favorablemente en las actitudes de los alumnos hacia las actividades físicas. Sin embargo, existen otros factores que sin depender directamente del docente, también inciden de manera decisiva en las características de las prácticas, por ejemplo, las condiciones de trabajo. Un excesivo número de grupos y de alumnos, condiciones climáticas adversas, bajo perfil profesional, cansancio y deterioro físico, enfermedades profesionales, exiguos salarios, mínimas expectativas laborales influyen de manera determinante en las actitudes y comportamientos del docente, quien los materializa en su trabajo profesional y en los vínculos que establece con los alumnos y con la comunidad escolar.

En este escenario, es posible afirmar que la adopción de algunas estrategias de bajo costo para mejorar la infraestructura de las escuelas -acondicionar las áreas cerradas, cubrir los espacios abiertos con lonas, buscar los espacios y tiempos más propicios para la clase- redundará favorablemente en las condiciones de trabajo de los educadores físicos

y, con ello, posiblemente se modificarían muchas de las prácticas cotidianas de los profesores.

Es preciso señalar que durante el proceso de investigación se obtuvo un caudal de evidencias empíricas, que por las características de la tesis y por el tiempo no fueron utilizadas; sin embargo, la existencia de dicho material relacionado con aspectos como el papel de los ejercicios de orden y control, las representaciones sociales sobre el cuerpo eficiente, la función del deporte escolar, la carencia de evaluación sistemática durante la clase, aun quedan pendientes de analizar e interpretar y que ayudarían a lograr un mayor entendimiento del problema.

Finalmente, se reitera que la realización de investigaciones sobre las prácticas escolares de los docentes en el patio escolar, permite reconocer la importancia de este campo pedagógico en la formación integral y su contribución para mejorar la calidad de vida de los adultos, a través de la adquisición de hábitos para la realización de actividades físicas durante toda la vida.

FUENTES DE INFORMACIÓN

AGUAYO, H. B. (1994). *La investigación en el campo de la Educación Física*. Tesis de Maestría. ENEP Aragón, UNAM.

AISENSTEIN, A. (1995). *Currículum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente*. Buenos Aires, Flacso. Miño y Dávila.

AJURIAGUERRA, J. (1978). *Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona, Científico-Médica.

ARISTÓTELES (1977). *La Política*. “La educación de los jóvenes: la gimnasia”. Madrid, Ed. Nacional.

ARNOLD, P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid, Morata.

AVANCINI, G. (1987). *La pedagogía en el siglo XX*. “Expansión de la biopedagogía”. Madrid, Narcea.

BERGER y LUCKMANN (2005). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.

BERTELY, M. (2004). *Conociendo nuestras escuelas*. México, Paidós.

BETANCOR y VILANOU (1995). *Historia de la educación física y el deporte a través de los textos*. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias.

BLOCH, M. (1994). *La sociedad feudal*. París, Albin Michel.

BOLTANSKI, L. (1974). *Los usos sociales del cuerpo*. Revista Annales No. 1. París, Colin.

BROYER, G. (1987). “Expansión de la biopedagogía” en *La pedagogía en el siglo XX* de Guy Avancini. Madrid, Narcea.

BUYTENDIJK, J. (1957). *Actitudes y Movimientos. Estudio funcional del movimiento humano*. Tournai, Descleé de Brouwer.

CAGIGAL, J. M. (1972). *Deporte, pulso de nuestro tiempo*. Madrid, Nacional.

_____ (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Kapeluz, Buenos Aires.

- CAMPANELLA, T. (1975). "La Ciudad del Sol" en *Utopías del Renacimiento*. México, Fondo de Cultura Económica.
- CARRANZA y MORA (2003). *Educación Física y valores: educando en un mundo complejo*. Barcelona, GRAO.
- CARREIRO Da COSTA (1998). "Intervención en conductas motrices significativas" en M. González Valeiro et. al. *Educación Física y Deporte en el siglo XXI*. Congreso Internacional de intervención en conductas significativas motrices, Universidad de A Coruña.
- CHARTIER, R. (2001). *Escribir las prácticas. Foucault, De Certeau, Marin*. Argentina, Manantial.
- CICERÓN (1973). *Los oficios o los deberes. De la vejez. De la amistad*. México, Porrúa.
- CLARK, C. (1983). *Investigación sobre la planeación de los profesores*. Ponencia presentada en la Asociación Americana de Colegios de Educación Física. Detroit, Michigan.
- COFFEY y ATKINSON (2003). *Encontrar el sentido de los datos cualitativos*. Colombia, Universidad de Antioquia.
- COLL, César, et. al. (1997). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid, Alianza Editorial.
- COMIE (1993). Enseñanza y Aprendizaje de la Salud, del Medio Ambiente, de la Educación Físico-Deportiva y de la Recreación. *La Investigación Educativa en los Ochenta, perspectiva para los Noventa*. Estados de Conocimiento, cuaderno No. 13. México.
- CONTRERAS, J. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona, INDE
- CORENSTEIN, M. (1992). "Panorama de la investigación etnográfica en la educación en México: un primer acercamiento" en *Investigación Etnográfica en educación* de Rueda y Campos. México, UNAM.
- CORTINA, A. (1996). *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid, Santillana.
- CRATTY, B. (1972). *Juegos didácticos activos*. México, Pax-México.
- _____ (1982). *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Barcelona, Paidós.
- DA FONSECA, V. (2000). *Estudio y génesis de la motricidad*. Barcelona, INDE.

- DE CERTEAU, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana.
- DENHAM y LIEBERMAN (1980). *Tiempo de Aprender*. Washington, D. C. Departamento de Educación.
- DEWEY, J. (1971). *Democracia y educación, una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires, Lozada.
- EISENBERG, R. (2007). *Corporeidad, Movimiento y Educación Física*. México, COMIE.
- EISNER, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós.
- ELÍAS, N. y DUNNING (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. México, Fondo de Cultura Económica.
- ENGELS, F. (1994). *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. México, Quinto Sol.
- ENRILE, E. (1975). *Citius, Altius, Fortius*. "Educación Física Renacentista". Tomo XVII. Madrid, Consejo Superior de Deportes.
- ESCOLANO, A. y HERNÁNDEZ, J. M. (2002). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia, Tirant Lo Blanch.
- FEHER, M. (1990). *Fragmentos para una historia del cuerpo humano*. "El cuerpo femenino y la práctica religiosa en la Baja Edad Media" por Carolyne Walker. Primera parte. Madrid, Taurus.
- FLORENCE, BRUNELLE, CARLIER (2000). *Enseñar Educación Física en secundaria*. Barcelona, INDE.
- FREUD, S. (1993). *Los textos fundamentales del psicoanálisis*. Barcelona, Alianza Editorial.
- GALLAHUE, D. (1982). *Comprendiendo el desarrollo motor de los niños*. Nueva York, John Wiley .
- GESELL, A. (1966). *El niño de 1 a 5 años*. Buenos Aires, Paidós.
- _____ (1963) *El niño de 5 a 10 años*. Buenos Aires, Paidós.
- GOETZ y LECOMPTE (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- GOMEZ, J. (2002). *La Educación Física en el patio. Una nueva mirada*. Buenos Aires, Stadium.

- GONZÁLEZ M. (2001). "El comportamiento de los alumnos en las clases de educación física: procesos motores y su influencia en el aprendizaje" en *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid, Síntesis.
- GRANDA y ALEMANY (2002). *Manual de aprendizaje y desarrollo motor*. Barcelona, Paidós.
- GRASSO, A. (2001). *El aprendizaje no resuelto de la Educación Física: la Corporeidad*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- GRUPE, O. (1976). *Estudios sobre una Teoría Pedagógica de la Educación Física*. Madrid, Instituto Nacional de Educación Física.
- GUTIÉRREZ SANMARTÍN, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid, Gymnos.
- HOMERO (1979). *La Ilíada*. "Juegos en honor de Patroclo". Barcelona, Bruguera.
- HUIZINGA, J. (2004). *Homo ludens*. Madrid, Alianza Editorial.
- JACKSON, Ph. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- JAEGER, W. (1970). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México. Fondo de Cultura Económica.
- JENOFONTE (1957). *La República de los Lacedemonios*. "La educación de los espartanos". Madrid, Edición de María Rico.
- JULLIEN DE PARÍS, M. A. (1840). *Ensayo general de educación física, moral e intelectual*. Valencia, Ventura Llunch.
- JUVENAL (1973). *Sátiras*. Madrid, Mediterráneo.
- KANT, I. (1983). *Pedagogía*. "Fragmentos de la Educación Física". Madrid, Akal.
- KNEER, M. (1986). *Description of physical education instructional theory/practice gap in selected secondary schools*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 91-106.
- KOLHBERG, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Desclée de Brower.
- LAWTHER, J. (1978). *Aprendizaje de las habilidades motrices*. Buenos Aires, Paidós.
- LE BOULCH, J. (1992). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. México, Paidós.

_____ (1991). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética*. Buenos Aires, Paidós.

LE GOFF, J. y TRUONG, N. (2005). *Una historia del cuerpo en la Edad Media*. Barcelona, Paidós.

LOCKE, J. (1982). *Pensamientos acerca de la educación*. “Sobre la salud y la natación”. Barcelona, Humanitas.

LÓPEZ, V. (2004). “Una mirada crítica sobre las prácticas pedagógicas en educación física” en *Revista Novedades Educativas No. 157*. Argentina, Novedades Educativas.

LUCKMANN, T. (1996). *Teoría de la acción social*. Barcelona, Paidós.

MAUSS, M. (1950). *Sociología y Antropología*. París, PUF.

MEINEL y SCHNABEL, G. (1987). *Teoría del movimiento*. Stadium, Argentina.

MERCURIALIS, G. (1845). *Arte Gimnástico-Médico*. Madrid, Imprenta de D. Victoriano Hernando.

MERLEAU-PONTY, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, Planeta-Agostini.

MILTON, (1916). *De Educación*. “Su ejercicio”. Madrid, La Lectura.

MONTAIGNE, M. (s.f). *Ensayos Pedagógicos*. “De la educación de los niños”. Madrid, La Lectura.

MOSSTON, M. (1982). *La enseñanza de la educación física*. Barcelona, Paidós.

MURCIA, N. et. al. (2005). *Imaginario de I@s jóvenes ante la clase de Educación Física*. Colombia, Kinesis.

OÑA A. et. al. (1999). *Control y aprendizaje motor*. Madrid, Síntesis.

OXENDINE, J. (1968). *Psicología del aprendizaje motor*. Nueva Jersey, Englewood Cliffs.

PAVÍA, V. (2005). *El patio escolar: el juego en libertad controlada*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

PESTALOZZI, J. H. (1974). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. Cartas sobre la educación de los niños*. México, Porrúa. Col. Sepan Cuántos No. 308.

PIAGET, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid, Aguilar.

- _____ (1983). *Psicología y pedagogía*. Madrid, SARPE.
- PIÉRON y DA COSTA (1995). “El experto en la enseñanza de las actividades físicas y deportivas”. *Revista de Educación Física No. 35*. París.
- PIÉRON, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona, INDE.
- PÍNDARO (1988). *Obra completa*. “Olímpica I”. Madrid, Cátedra.
- PIÑA, J. M. (2004). *La subjetividad de los actores de la educación*. México, UNAM, CESU.
- PLACEK, J. (1984). *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 39-49
- PLATÓN (1986). *La República*. “Sobre la educación gimnástica de los guardianes”. Madrid, Gredos.
- PLUTARCO (1986). *Sobre la educación de los niños*. “Sobre la educación de los hijos”. México, UNAM.
- PUIG ROVIRA, J. M. (1993). Naturaleza de los contenidos de valor. *Aula de Innovación Educativa* no. 16-17. Barcelona, Edebé.
- RABELAIS, F. (1963). *Gargantúa y Pantagruel*. Madrid, EDAF.
- RICOEUR, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- _____ (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México, Universidad Iberoamericana-Siglo XXI editores.
- RIVERO, F. (2001). *Las redes del cuerpo*. Tesis de Maestría en Pedagogía. UPN. México.
- ROUSSEAU, J. J. (1969). *Emilio o de la educación*. “Sobre el ejercicio natural”. Madrid, EDAF.
- RUIZ, L. M. (1995). *Competencia motriz, elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*. Madrid, Gymnos.
- SAHLINS, M. (1988). *Islas de historia. La muerte del capitán Cook. Metáfora, antropología e historia*. Barcelona, Gedisa.
- SAN IGNACIO (1952). *Obras Completas*. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos.
- SCHMELKES, S. (2004). *La formación de valores en la educación básica*. México, SEP. Biblioteca para la Actualización del Maestro.

SCHMIDT, R. (1975). *Un esquema teórico de aprendizaje de las habilidades motoras*. Revista de Psicología No. 82. Madrid.

_____ (1982). *Control motor y aprendizaje*. Champaign, IL, Human Kinetics.

SCHUTZ, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortu.

SEBEEK T. y UMIKER-SEBEEK, J. (1994). *Sherlock Holmes y Charles S. Pierce. El método de la investigación*. Barcelona, Paidós.

SEP (2005). *Programa de Educación Física*. México

SÉNECA (1976). *Tratados filosóficos. Cartas*. México, Porrúa.

SEYBOLD BRUNNHUBER, A. (1974). *Principios Pedagógicos de la Educación Física*. Buenos Aires, Kapelusz.

SIEDENTOP, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona, INDE.

SILVA, G. (2002). *Diccionario Básico del Deporte y la Educación Física*. Colombia, Kinesis.

SÓFOCLES, (1981). *Electra*. "La muerte de Orestes en la carrera de carros". Madrid, Gredos.

SPENCER, H. (1983). *Ensayos sobre Pedagogía*. "La educación física, intelectual y moral". Madrid, Akal.

TARRÉS, M. L. (2004). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México, FLACSO-El Colegio de México.

TAYLOR S. J. y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, Paidós.

TORRES, J. A. (1998). *Didáctica de la clase de Educación Física*. México, Trillas.

_____ (2003). *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Física escolar*. México, Trillas.

TORRES, M. L. (1998). *Bases pedagógicas y condiciones de la práctica docente de la educación física mexicana*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. UNAM. México.

ULMANN, J. (1982). *De la gymnastique aux sports modernes*. París, Vrin.

VARSTALA, et. al. (1985). *Teaching Team Sport*. Internacional Congreso, Rome, Scuola dello Sport.

VÁZQUEZ, B. (1989). *La educación física en la educación básica*. Madrid, Gymos.

_____ et. al. (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid, Síntesis.

VIGARELLO, G. (1990). “El adiestramiento del cuerpo desde la edad de la caballería hasta la urbanidad cortesana” en *Fragmentos para una historia del cuerpo humano* por Michel Feher. Parte segunda. Madrid, Taurus.

VIRGILIO (1988). *Eneida*. “Juegos funerarios en honor del padre de Eneas”. Barcelona, PPU.

VIVES, J. L. (1987). *Diálogos sobre la Educación*. “Las leyes del juego. Diálogo 22” Madrid, Alianza Editorial.

WALLON, H. (1964) *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires, Lautaro.

_____ (1979). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona, Grijalbo.

WEBER, M. (1964). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México, Fondo de Cultura Económica.

WOODS y HAMMERSLEY (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. México, Paidós.

WOODS, P. (1986). *La escuela por dentro*. México, Paidós.

ÍNDICE DE TABLAS

No. DE TABLA	TÍTULO	PÁGINA
1	Estadística de cobertura en educación básica	67
2	Concentración de datos de las observaciones a docentes	117
3	Depuración de datos: aspectos relevantes y categorías preliminares	118
4	Concentración de datos de las entrevistas a docentes	124
5	Concentración de datos de las entrevistas a supervisoras	125
6	Concentración de datos de las entrevistas a directivos	126
7	Concentración de datos de las entrevistas a funcionarios	127
8	Concentración de datos para ubicar testimonios	128
9	Codificación de las observaciones	129
10	Codificación de las entrevistas	130
11	Triangulación de datos: primer nivel	132
12	Utilización del tiempo en la clase	170
13	Comportamientos perturbadores de los alumnos	203
14	Uso del tiempo en una clase de Educación Física	212
15	Tendencias de la actividad corporal en clase	222

ÍNDICE DE ESQUEMAS

No. DE ESQUEMA	TÍTULO	PÁGINA
1	Patrones básicos del movimiento humano	38
2	Relación entre los diferentes aspectos de la sesión	120
3	Triangulación de datos: segundo nivel	136
4	Proceso metodológico de la investigación	137
5	Los valores en el área de Educación Física	180
6	Pensamiento-acción de los alumnos e influencia del profesor	208

ANEXOS

CLAVES PARA LOS TESTIMONIANTES

TESTIMONIANTE	CLAVE ASIGNADA
MIAR	ESa-01
ALMV	ESa-02
MLGG	EDa-03
JCSR	EDo-04
GBE	EDo-05
MSS	EFo-06
LAC	EFa-07
NASB	EMa-08
DSC	EMo-09
CCA	EMo-10
JGR	EMo-11
SGB	EMo-12