

UNIVERSIDAD VERACRUZANA
*INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN
EDUCACIÓN*

MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA

Tesis:

*Representaciones sociales sobre el profesorado
de Educación Física.*

Presenta:

José Manuel Tenorio Ramírez

Directora: Mtra. H. Marisela Partido Calva

Co-directora: Dra. Themis Ortega Santos

Xalapa, Ver., enero de 2013.

Para mi amor, mi cómplice y mi todo.

Para los que hicieron de mí un guerrero: mis padres.

“Jo sóc l’altre”

Índice

Agradecimientos	7
Introducción	9
Capítulo 1. Construcción y delimitación del objeto de estudio	14
1.1 Problematización	14
1.2 Preguntas y objetivos de la investigación	18
1.3 Pertinencia de la investigación	19
1.4 El profesorado de Educación Física y su asignatura. Delimitaciones desde lo Institucional	21
1.4.1 Bosquejo del desarrollo de la Educación Física en México	21
1.4.2 Organización de la Educación Física en el estado de Veracruz	27
Capítulo 2. Estado del arte: Investigaciones afines al objeto de estudio	32
2.1 Estudios en Representaciones sociales en el campo educativo mexicano	32
2.2 Investigaciones en Educación Física y su profesorado	36

Capítulo 3. Ventana teórico-metodológica

3.1 Teoría de las representaciones sociales	45
3.1.1 De lo colectivo a lo social	45
3.1.2 Un bosquejo de las representaciones sociales	47
3.1.3 Procesos de elaboración de las representaciones sociales	49
3.1.4 El contexto socio-histórico y la construcción de las representaciones sociales	51
3.1.5 Enfoques de aproximación a las representaciones sociales	53
3.2 Diseño de la investigación	57
3.2.1 Posicionamiento metodológico	57
3.2.2 Delimitación y acercamiento a los sujetos de estudio	60
3.2.3 Técnica de investigación: Entrevista	67
3.2.4 Acercamiento al campo y construcción de datos empíricos	70
3.2.5 Proceso de análisis	73

Capítulo 4. Representaciones sociales sobre el profesorado de Educación Física

4.1 Elementos constitutivos de las representaciones sociales sobre el profesorado de Educación Física	79
4.1.1 Condiciones histórico-culturales y su repercusión en la Educación Física	81

4.1.2 Experiencias vividas con la Educación Física en el ámbito educativo	89
4.1.3 Formas de desempeño profesional del profesorado de Educación Física	100
4.2 Las representaciones sociales y su relación con la elección profesional: motivos para ser profesor/a de Educación Física	108
4.3 Imágenes sobre el profesorado de Educación Física: Entrenador, instructor y “el maestro de la pelotita”	115
4.3.1 Profesor/a como entrenador/a	117
4.3.2 Profesor/a como instructora	122
4.3.3 “El maestro de la pelotita”	125
4.4 Marginalidad y menosprecio en el ámbito escolar: actitudes hacia el profesorado de Educación Física y su asignatura	131
4.4.1 Menosprecio hacia el profesorado y la Educación Física	133
4.4.2 El profesorado de Educación Física: entre la marginalidad y la automarginación	143
4.5 Reforma Integral para la Educación Básica. Acontecimiento dinamizador de las representaciones sociales sobre el profesorado de Educación Física	150
Conclusiones	161
Bibliografía	170
Anexos	182

Agradecimientos

El presente escrito constituye la materialización de las múltiples experiencias que tuve durante la aventura formativa en la que me inscribí hace poco más de dos años. En ese transitar muchas personas me brindaron su apoyo, confianza, compañía, ánimo, cariño y mucho conocimiento; sin ellas, y todo lo que me brindaron, este puñado de ideas sería ahora intangible. Podría llenar miles de hojas y no terminaría nunca de agradecer a todos/as los/as que hicieron de éste un gran camino de aprendizaje. Por eso, seré breve.

Agradezco infinitamente:

A los verdaderos creadores de este trabajo: todos/as los/as profesores/as, madres de familia y directivos/as; así como a las personas que me brindaron las facilidades, espacios y condiciones necesarias. Si en alguna ocasión este escrito llega a sus manos, espero les parezca merecedor de las experiencias compartidas.

A la comunidad del Instituto de Investigaciones en Educación por abrirme las puertas y haber propiciado esta odisea. De manera muy especial a la Dra. Themis Ortega Santos y a la Mtra. Marisela Partido Calva, quienes creyeron que tenía cabida y capacidad para estar en esta institución; además han sido el punto de partida en mi desarrollo académico.

A los/as colegas de la Unidad de Teoría y Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte (UTPAFIDE) de la Universitat de València por haberme acogido tan calurosamente durante mi estancia ; en especial a Pepe Devís, de quien aprendí mucho como académico y como persona.

A mis compañeros/as de generación; los desvelos, preocupaciones, buenos momentos y palabras de aliento siempre estarán presentes.

Al Dr. Samuel Cruz, Director General de Vinculación de la Universidad Veracruzana y a la Dra. María Eugenia Guadarrama -además de haber sido mi lectora- por el apoyo brindado para concretar mi estancia de investigación en Valencia.

Al Dr. Gunther Dietz y a la Dra. Hilde Aquino por haber leído y retroalimentado mi trabajo.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por los financiamientos – nacional y para salir del país- que me brindó.

A los camaradas que siempre están en pie de lucha.

Por último, a mi familia por su gran apoyo y comprensión. En especial a, mi conjuro contra la mala jornada. Gracias por todo el amor, María Fernanda.

¡Si el presente es de lucha, el futuro es nuestro!

Introducción

A lo largo de este documento el lector tendrá un recorrido por las entrañas de una profesión, inscrita en el ámbito educativo, que pocas veces ha sido tema a tratar en investigaciones nacionales; por esta y muchas razones más, este colectivo profesional ha permanecido en silencio, e incluso en una posición de marginalidad durante gran parte de su existencia en el contexto educativo nacional. El colectivo al que me refiero es el de los profesores de Educación Física.

La principal motivación que me llevó a realizar un estudio que tuviera como objeto central a estos docentes se fundamentó en el hecho de que yo he formado parte de ese grupo de profesionistas. Durante el tiempo que me he visto involucrado con la profesión, primero como estudiante universitario y después como profesor de Educación Física en la Secretaría de Educación de Veracruz, he percibido una serie de situaciones negativas que ponen en una posición poco favorable a quienes desempeñamos dicha labor docente. En mi experiencia, me tocó vivir momentos en los que algunas personas cuestionaban la importancia que tiene el profesorado de Educación Física en la educación de los estudiantes de primaria. Así mismo, en diversas ocasiones muchos colegas me han señalado que han sido parte de los mismos cuestionamientos y de otros más.

Ante esta situación, surgió en mí la necesidad de investigar con base en qué elementos se ha construido la creencia de que los/as profesores/as de Educación Física carecen de importancia en el ámbito educativo. Además, comencé a preguntarme qué otras opiniones, imágenes y significados tienen algunas personas respecto al colectivo del que formo parte.

Desde que comencé mi recorrido por la maestría tenía claro que el profesorado de Educación Física sería el objeto principal de mi investigación; sin embargo no sabía, en concreto, que era lo que quería indagar acerca de ellos.

En el presente escrito, el lector encontrará algunas respuestas a esos cuestionamientos que nacieron como una simple curiosidad personal y que después se convirtieron en una investigación que me ha llevado poco más de dos años de mi vida realizar. A continuación, presento la forma en que estructuré dicha investigación. Quiero comentar que por inquietud personal decidí organizar la estructura de mi tesis en una forma diferente a lo comúnmente utilizado. Esto se justifica por la naturaleza de mi objeto de estudio y también, porque así lo permiten los referentes teórico-metodológicos que utilicé.

El primer capítulo lleva por nombre *Construcción y delimitación del objeto de estudio*. En él, fundamento porque lo que se cree y se opina de los profesores de EF constituye una problemática social y porque vale la pena ser investigado. Posteriormente planteo las preguntas y objetivos que me sirvieron como guía para conducirme durante todo el proceso de investigación. Además, en el desarrollo del capítulo describo múltiples aspectos - enfoques y programas de estudio- que históricamente han dado forma a las tareas que ha desempeñado el profesorado de Educación Física (ProEF). Por último, realizo una breve descripción de la manera en que se estructuran organizativamente los/as profesores/as de Educación Física en el estado de Veracruz; lugar donde llevé a cabo la investigación.

En el capítulo posterior detallo un conjunto de investigaciones que están relacionadas con la que aquí presento; con la finalidad de que el lector conozca diversos planteamientos,

referentes teóricos y metodologías que otros autores han utilizado al plantear objetos de estudio relacionados con las representaciones sociales y con la Educación Física.

En el tercer capítulo muestro la integración que hice de mi referente teórico y la ruta metodológica que seguí a lo largo de mi investigación. Agrupar teoría y metodología dentro de un mismo capítulo es una virtud que, como podrá observar el lector, brinda la ventana teórica que elegí para construir y abordar mi objeto de estudio. Este capítulo lo he denominado *Ventana teórica-metodológica*, y se encuentre dividido en dos apartados.

En el primero, establezco un panorama general de la teoría de las representaciones sociales (RS), referente conceptual que utilicé a lo largo de todo el proceso de investigación. En esa descripción global establezco en qué sentido es social una representación; también me acerco a la conceptualización de lo que son, y a las características que tienen las representaciones sociales. Así mismo, menciono que dentro de la teoría de las RS existen dos enfoques de aproximación desde los cuales un investigador se puede y debe posicionar para, así, desarrollar la teoría; optar por uno u otro enfoque traerá consigo implicaciones teóricas, epistemológicas y metodológicas.

Como se observará, las RS implican a la vez una teoría y una metodología de acercamiento a determinado fenómeno social. Por esta razón, en el segundo apartado del capítulo, el lector podrá observar una discusión metodológica en torno a mi objeto de estudio; la cual realicé con la finalidad de justificar porque esta investigación es de corte cualitativo; porque está enmarcada en un paradigma interpretativo, y porque elegí la entrevista como técnica de investigación. Además, en este apartado describo todas las acciones que emprendí para poder obtener mi material empírico; también, el lector encontrará relatada la

forma en que entendí y llevé a cabo el proceso de análisis que me permitió construir el siguiente y último capítulo.

Durante la lectura del cuarto y último capítulo, *Representaciones sociales sobre el profesorado de Educación Física*, el lector encontrará respuesta a las preguntas que planteé en los albores de la investigación. Ese capítulo constituye la interpretación analítica y la discusión de los datos empíricos; está organizado en cinco apartados. En el primero se aprecia como las condiciones histórico-culturales en que se ha desarrollado la Educación Física y como las diversas experiencias que los entrevistados tuvieron con los docentes de esa asignatura, son elementos que han contribuido en la constitución de las RS que se tienen sobre los profesores de Educación Física.

En apartados posteriores, presento dos dimensiones que son parte del contenido de las RS sobre ese colectivo docente: las imágenes y las actitudes. Estas dimensiones, al ser parte de las RS se han constituido como tal a partir de los elementos constitutivos antes descritos. En ambas dimensiones, se observa que el ProEF se encuentra, profesionalmente hablando, en situaciones poco favorables.

En la parte final de este capítulo, describo un acontecimiento que ha comenzado a dinamizar el contenido de las RS sobre los/as profesores/as de Educación Física: la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB). Esta temática no la había considerado en el diseño inicial de la investigación; sin embargo, emergió de manera importante desde los datos. En ellos observé que a partir de planteamientos que emanan de la RIEB, como la inclusión de la Educación Física como una asignatura más del currículum de la educación

básica y contar con un libro de texto para la misma, las personas han empezado a observar y a significar con mejor estima el profesorado de esa asignatura.

En la parte final del documento se encuentran, a manera de conclusión, una serie de reflexiones sobre todo el proceso de investigación, y unas propuestas que podrían contribuir a consolidar cambios dentro de la profesión. Además hago mención de distintas problemáticas dentro del área de la Educación Física que deberían ser atendidas.

Capítulo I. Construcción y delimitación del objeto de estudio.

1.1 Problematización.

Hacia la segunda mitad del siglo XIX, la necesidad de incorporar en los programas de estudio nacionales una actividad que se ocupara del desarrollo y cuidado físico de los estudiantes, comenzó a cobrar importancia. Por ello, empezaron a impartirse lecciones de gimnasia en algunas escuelas del país.

En el transcurso del siglo XIX no hubo grandes avances en el proceso de implementación de esta actividad en el ámbito escolar, ya que no se contaba con las condiciones estructurales, materiales y humanas requeridas. Fue hacia el año de 1909, con la creación de la Escuela Magistral de Esgrima y Gimnasia, cuando se puede decir que comenzó el proceso de institucionalización y desarrollo de la Educación Física en México.

La institucionalización implicó la creación de Secretarías y Direcciones que se encargaron de la gestión y organización de esta nueva actividad escolar; también la creación de escuelas¹ donde se formaron los primeros profesionistas en el área. Así mismo, se comenzaron a incorporar dentro de los currícula escolares temáticas y actividades sobre Educación Física (EF). A la vez que esta asignatura² y los/as profesores/as a cargo de ella

¹ Al crear estas instituciones fue necesario adoptar una serie de planteamientos, objetivos y conocimientos teórico-prácticos desde los cuales se formaría a los futuros profesionistas en el área; como se detallará en capítulos posteriores, estos planteamientos se han modificado a lo largo de los años.

² La Educación Física no siempre ha sido considerada una asignatura. Fue hasta el 2009, en el marco de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), en concreto en el acuerdo 594, donde se le reconoció como una asignatura.

se integraban en el ámbito escolar, estas figuras comenzaron a hacerse presentes en la realidad de las personas que convergían en dicho ámbito.

Durante los años que la Educación Física ha existido en el contexto escolar, millones de personas, ya sea como estudiantes, como profesores/as, como directivos/as o como madres de familia, se han visto relacionadas con esta asignatura. El medio por el cual la comunidad educativa se ha relacionado con la EF ha sido a través de las actividades que lleva a cabo el profesorado especialista en la materia.

El profesorado de Educación Física (ProEF) al hacerse presente y desempeñarse en la vida escolar ha dado pie a la constitución de múltiples imágenes, opiniones, ideas y actitudes en relación a lo que ese colectivo profesional es, pretende y hace. Estas imágenes, opiniones, ideas y actitudes son, como detallaré en capítulos posteriores, dimensiones presentes en las representaciones sociales que se tienen sobre algo o alguien; en este caso sobre el profesorado de Educación Física.

Existen muchas razones por las cuales es necesario volver la mirada y conocer más a fondo este tema que es tan poco estudiado en nuestro país. Entre ellas destaca que es necesario dar voz a este colectivo que ha permanecido en silencio, y hasta en el anonimato, durante el tiempo que tiene de existencia; estas condiciones se ven reflejadas en cuestiones que van desde el desconocimiento o la confusión que existe entre la sociedad respecto a las funciones que debe o debería llevar a cabo el ProEF; hasta en implicaciones a escala estructural como es el hecho de que estos maestros/as no cuenten con cursos de inducción

especializados y adecuados a sus necesidades teórico-pedagógicas³; también es notorio que a nivel de políticas educativas la EF no es muy atendida.

Otra razón radica en el hecho de que es común entre la sociedad desconocer cuáles son las funciones y propósitos de un/a profesor/a de Educación Física en el proceso formativo de los seres humanos. Muchas veces se menciona que la asignatura que imparte este docente es una pérdida de tiempo, que en ella se juega sin sentido o, en el mejor de los casos, que se aprende deporte (SEP, 2002). Estas cuestiones están relacionadas con el bajo grado de valoración y de estima que se suele tener hacia esta profesión. Además, aunado a estas situaciones propias del profesorado de Educación Física, en los últimos años cuestiones como los conflictos político-sindicales, los intereses económicos Neoliberalistas y los constantes ataques desde los medios de comunicación han impulsado el deterioro de la reputación de todo el gremio magisterial del país.

Por último, tenemos que ante la implementación de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) y ante las múltiples problemáticas sociales y de salud que aquejan a la sociedad mexicana, y en particular a la población escolar⁴, el profesorado de EF tiene la oportunidad de posicionarse de forma diferente en la realidad social.

Desde el 2004 se comenzaron a implementar reformas educativas en los tres niveles – Preescolar, Primaria y Secundaria- que integran la educación básica; con ello el lugar que la

³ Un claro ejemplo es el Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2012. Este curso se impartió a los profesores en servicio a principios del ciclo escolar 2012-2013. Dicho curso, al igual que la gran mayoría de cursos de formación continua, están diseñados para los maestros que atienden los distintitos grados escolares en una primaria; más no para el personal de Educación Física.

⁴ De acuerdo a la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2006 en México existen alrededor de 52.2 millones personas con obesidad. Por su parte, la Encuesta Nacional de Salud en Escolares de 2008 señala que una tercera parte de la población estudiantil de entre 5 y 11 años sufre obesidad o sobrepeso.

Educación Física había ocupado históricamente cambió. Antes de esta serie de reformas se le consideraba como una actividad complementaria o de desarrollo únicamente. Ahora es, al igual que Español o Matemáticas, una asignatura más del currículum escolar.

Por su parte, las crecientes problemáticas de salud, como son la obesidad, la diabetes, la hipertensión, etc., representan un nuevo reto para el ProEF; a partir de estas situaciones se han implementado estrategias que obligan a esos profesionistas a situarse de manera más pública en el ámbito escolar.

Así, se observa por qué las representaciones sociales que se han construido sobre este colectivo profesional constituyen una problemática que debe ser atendida en el ámbito de la investigación educativa. Sólo conociendo las imágenes, opiniones e ideas que, desde el diario vivir, algunas personas han construido en torno a esos docentes, es que podremos saber un poco más sobre la profesión.

Para conocer un poco al respecto he planteado las siguientes preguntas y objetivos de investigación:

1.2 Preguntas y objetivos de investigación

1.2.1 Pregunta general:

- ¿Cuáles son las representaciones sociales que los sujetos en estudio⁵ tienen sobre el profesorado de Educación Física del nivel primaria?

1.2.2 Preguntas específicas:

- ¿Qué elementos han contribuido en la constitución de las representaciones sociales los sujetos en estudio tienen sobre el profesorado de Educación Física del nivel primaria?
- ¿Qué imágenes tienen los sujetos en estudio sobre el profesorado de Educación Física del nivel primaria?
- ¿Qué actitudes tienen los sujetos en estudio hacia el profesorado de Educación Física del nivel primaria?

1.2.3 Objetivo general:

- Interpretar las Representaciones sociales que los sujetos en estudio tienen sobre el profesorado de Educación Física del nivel primaria.

⁵ Como se detallará en el tercer capítulo, los sujetos que formaron parte del estudio fueron: directoras, profesoras y madres de familia de escuelas primarias; así como docentes de Educación Física del mismo nivel y algunas autoridades de dicha especialidad.

1.2.4 Objetivos específicos:

- Analizar los elementos que han contribuido en la constitución de las representaciones sociales que los sujetos en estudio tienen sobre el profesorado de Educación Física del nivel primaria.
- Describir las imágenes que los sujetos en estudio tienen sobre el profesorado de Educación Física del nivel primaria
- Analizar las actitudes que los sujetos en estudio tienen hacia el profesorado de Educación física del nivel primaira.

1.3 Pertinencia de la investigación

Los aspectos relacionados con la Educación Física (EF) no son temas abordados comúnmente en el quehacer de la investigación educativa en nuestro país. Si bien se pueden encontrar algunas investigaciones realizadas en el área, la mayoría de ellas se plantean desde una perspectiva biológica, es decir, orientadas primordialmente a aspectos médicos, biomecánicos o, fisiológicos, careciendo de un sentido inherente al ámbito educativo.

El hecho de no contar con suficientes, y bien fundamentadas, investigaciones en EF ha provocado múltiples repercusiones poco favorables para este campo profesional. Entre ellas se encuentra la profunda carencia de material bibliográfico de autoría nacional en el área. De manera colateral, la falta de indagación dentro de la disciplina ha fomentado, entre

propios y ajenos a la profesión, el desconocimiento de las funciones, utilidades y beneficios que tiene esta asignatura dentro del currículum escolar y, en general, en la vida de las personas.

En los programas de estudio actuales se plantea propiciar entre los estudiantes una educación integral que desarrolle no sólo su aspecto intelectual, sino también los aspectos sociales, afectivos, morales y físicos. Ante esta situación, la Educación física debería contribuir de forma importante a alcanzar este cometido, puesto que los contenidos y actividades actuales que emanan de esta disciplina, no sólo pretenden el desarrollo físico de los sujetos, sino también el mejoramiento de aspectos sociales, axiológicos, afectivos y cognitivos (SEP, 2010).

Para que la Educación Física pueda contribuir de forma significativa en el desarrollo integral de las personas, primero es necesario que se reflexionen cuestiones propias de la profesión que se podrían mejorar. Por ejemplo, existe mucha confusión, incluso dentro del mismo profesorado, respecto a cuáles son o deberían ser las funciones del docente de Educación Física. Incluso. La confusión se extiende a tal grado de no tener en claro cuáles son los propósitos de la Educación Física en sí. Esto se traduce en desconocimiento y, en muchos casos, en un bajo estatus de la sociedad hacia la disciplina.

Los resultados de la presente investigación pueden contribuir a que exista un mayor conocimiento y una mejor estima de la profesión; tanto entre las personas que pertenecen a ella, como entre la sociedad en general; lo cual reviste una gran importancia dada la situación en que, como se observará a lo largo del trabajo, se encuentra la profesión.

1.4 El profesorado de Educación Física y su asignatura. Delimitaciones desde lo institucional.

1.4.1 Bosquejo del desarrollo de la Educación Física en México

En 1891 comenzó a incluirse dentro de los planes y programas educativos del Distrito Federal, Nayarit y Baja California una actividad de desarrollo llamada Educación Física (Torres, Molina, Orellana, Aquino & Guerrero; 2007). Las primeras clases que se impartieron fueron con base en ejercicios gimnásticos y de índole militar bajo la dirección de personas pertenecientes al medio castrense, debido a la falta de profesionales especialistas en la materia.

Ante la necesidad de contar con personal capacitado para impartir esta actividad escolar emergente, en el año de 1909 empezó a funcionar la Escuela Superior de Esgrima y Gimnasia, primera instancia en México encargada de la preparación técnica de personas que tendrían el cometido de impartir clases de gimnasia y esgrima en escuelas públicas y centros militares del país (SEP, 2002; Molina, 2009). La enseñanza de esgrima y gimnasia como contenidos principales de la Educación Física (EF) comenzó a propiciar su militarización. Tenía el propósito de controlar los cuerpos mediante la implementación de ejercicios vigorosos y con disciplina militar, lo cual, en esa época, era considerado “como indicativos de prosperidad individual y nacional” (Torres et al, 2007, p. 115).

Paralelo a la fundación de la Escuela de Esgrima comenzó la revolución mexicana; hecho que supuso una interrupción en las actividades productivas del país. Una vez que comenzaron a superarse los estragos que dejó a su paso este proceso de re-organización social, política y cultural, se implementaron diversas estrategias gubernamentales que

pretendían el desarrollo de México, teniendo como eje importante a la educación. En este cambio fue vital el papel que desempeñó José Vasconcelos quien, desde su cargo como secretario de educación pública, comenzó a crear las condiciones necesarias para la construcción y consolidación de una nueva identidad del Estado mexicano (Torres, 2001).

Para estar acorde con las políticas públicas que se habían establecido en aras de la consolidación del Estado, y para promover la adopción de una identidad nacional por todos los miembros del país, a través de la EF se buscó rescatar bailes regionales, danzas tradicionales y del folklore con el fin de conservar “lo mexicano” (Torres, 2001, p. 43). También, Vasconcelos planteó una relación directa entre ejercicio, alimentación y salud como una tríada indispensable para la formación integral de los alumnos. Consideraba importante que se fomentara en las escuelas una buena higiene y una ejercitación periódica como un fin profiláctico. El ideal vasconcelista hacia la EF era hacer de ésta un medio de transmisión de contenidos culturales, sociales, éticos y de bienestar físico-mental (Torres, 2001). Vasconcelos buscaba una educación integral. Sin embargo, pese a la existencia de esta propuesta, la forma en que se asimiló y llevó a la práctica la EF fue bajo una fuerte influencia positivista, donde lo primordial era perfeccionar el aspecto meramente físico.

Los contenidos de la EF, tanto los encaminados hacia la formación de los futuros profesores, como los que se impartían en las escuelas primarias, estaban basados en la gimnasia sueca y francesa y en la enseñanza de los deportes anglosajones -basquetbol, voleibol, atletismo y natación- que tenían gran aceptación a nivel mundial y que fueron importados de Estados Unidos de Norteamérica (Torres et al, 2007).

Además de lo competitivo, Vasconcelos consideraba que la práctica deportiva podía tener una dimensión formativa muy importante. Por esta razón tenía presente que “en el deporte hay un elemento turbio, que es el prurito de la competencia, la manía de los records..., sin embargo, podrá un maestro hábil convertir la destreza en espectáculo desinteresado y hermoso” (Vasconcelos, S/F, en Torres, 2001, p. 45). Sin embargo, en la práctica no se concibió de esta forma; el carácter competitivo y antagónico del deporte fue el que triunfó. Se comenzó a dejar del lado el aspecto social y pedagógico de la Educación Física y se premio el sentido meramente físico.

En 1923 se comenzó a instaurar la Escuela Elemental de Educación Física, debido a la urgente necesidad que existía “de contar con un plantel para preparar maestros que llevaran la buena nueva del cuerpo sano y de espíritu fuerte a todos los caminos de nuestro país.” (Peralta, 1923 en Molina, 2010, p. 144). Esta institución se consolidó en 1928 y se encontraba dentro del marco institucional de la Universidad Nacional de México. Un dato curioso es el hecho de que el único requisito exigido a los que a ella aspiraban ingresar era haber sido deportista destacado (Torres et al, 2007). Por lo que se observa, existía una tendencia muy fuerte hacia la deportivización de la Educación Física.

En 1936, durante el gobierno del Gral. Lázaro Cárdenas, se fundó la Escuela Normal de Educación Física a causa de la extinción, un año antes, de la Escuela Elemental de Educación Física. En esta temporada, también se creó la Dirección General de Educación Física; quedando a cargo de un general del ejército. Con este hecho, la Educación Física se involucró aún más con ejercicios y actividades de orden castrense. Por ende, la formación que se brindaba a los futuros profesores era bajo un enfoque militarizado que estaba basado en marchas, evoluciones, ejercicios de orden y control, esto por una parte para contribuir al

desarrollo de la identidad nacional y por otro en correspondencia al estado bélico que se vivía en el contexto internacional. Debido a esto se concibió a la materia,

... como agente disciplinario y un medio para aumentar el vigor físico a través del deporte, encaminando sus objetivos hacia el perfeccionamiento de la técnica deportiva, con base en los ejercicios premilitares y una visión nacionalista. (Torres et al, 2007, p. 120).

Al llegar Manuel Ávila Camacho a la presidencia nacional, la institución formadora del profesorado de educación física adopta el nombre de Escuela Nacional de Educación Física. Cabe mencionar que dicho cambio es “de denominación e instalaciones, los maestros y los planes de estudio de la escuela son prácticamente los mismos” (Molina, 2010, p. 235).

A lo largo de los momentos descritos, la forma de entender y llevar a cabo la EF fue desde un enfoque militar. Por ello las clases consistían en ejercicios de orden y control y, en ocasiones la enseñanza de los fundamentos de los deportes anglosajones introducidos en tiempos de Vasconcelos. Así mismo, los profesores dictaban las órdenes de qué, cómo y cuándo se debía realizar; por su parte los alumnos se limitaban a la ejecución mecánica de los mismos. Sin lugar a duda, estos medios fueron útiles en la construcción de una identidad nacional, pero también provocaron la pérdida progresiva de la dimensión pedagógica de la EF, siendo absorbida cada vez más por el militarismo y el deportivismo.

En 1960 el enfoque militar, bajo el cual eran formados los futuros profesores y a su vez bajo el cual ellos impartían sus clases, fue desplazado por uno nuevo llamado *deportivo*. Este enfoque pretendía el desarrollo únicamente de los gestos motores propios de actividades deportivas, tales como fútbol, basquetbol, voleibol y atletismo; debido a que

México había sido encargado de la organización, por primera vez para un país latinoamericano, de los Juegos Olímpicos. Por esta razón el presupuesto se enfocó en la construcción de infraestructura deportiva para albergar dicho evento. Ciertos aspectos “positivos” que se pueden mencionar en torno a esta época es que se comenzó con la descentralización de la Educación Física, por lo que se crearon escuelas formadores de profesores en la especialidad en estados como Chihuahua, Puebla y Veracruz.

Posteriormente, a mediados de la década de los setenta, de la mano de una serie de reestructuraciones que se fraguaron en el sistema educativo nacional, se comenzó a plantear la distinción entre Educación física y deporte. Así, por medio de la incorporación del concepto de Psicomotricidad –desarrollado en Europa por autores como Le Boulch (1971) y Vayer (1977)⁶- la Educación Física pretendió, a través del Enfoque Psicomotriz, retomar nuevamente su aspecto pedagógico; cuestión que no logró concretar a causa de la gran fortaleza que habían cobrado el militarismo y el deportivismo dentro de la disciplina (Torres et al, 2007).

El enfoque psicomotriz estuvo vigente hasta el año de 1988 cuando se cambió por otro enfoque, llamado *orgánico funcional*, que guiaría el desarrollo, las actividades y los objetivos de la EF. En éste se tenía al esquema corporal y al rendimiento físico como los contenidos principales de la asignatura; así mismo las actividades recreativas y deportivas se planteaban como medios importantes para alcanzar los objetivos marcados (SEP, 2002).

En 1992, como resultado del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, una vez más se replanteó la forma en que se desarrollaría la EF. Esta vez se

⁶ Estas fechas corresponden a la publicación de la obra traducida al español; el documento original se elaboró años atrás.

implementó el enfoque *motriz de integración dinámica*; éste tomó como base el movimiento corporal del alumno para propiciar aprendizajes significativos en él, aprovechando al máximo los beneficios que la actividad física tiene para el desarrollo de las habilidades, hábitos y actitudes relacionados con el movimiento corporal, pretendiendo realizar esto mediante la división del contenido de la asignatura en diferentes ejes temáticos para propiciar el logro de los propósitos planeados por el profesorado (SEP, 1994).

Por último, el más reciente cambio que ha tenido la Educación Física se inscribe en el marco de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) que, si bien tiene sus inicios en las reformas de preescolar en 2004 y secundaria en 2006, se concretó en 2009 con su implementación en el nivel primaria. En términos generales la RIEB plantea la articulación de los tres niveles que conforman la educación básica e introduce un nuevo modelo educativo basado en competencias; las cuales suponen el saber hacer, con saber, así como la valoración de las consecuencias de ese hacer, y revelan la puesta en práctica de habilidades y conocimientos en situaciones problemáticas o no, de la vida escolar o cotidiana. (SEP, 2011). A consecuencia de esto los planes y programas de estudio se modifican.

En cuanto a la EF se refiere, el nuevo enfoque propuesto es el llamado *global de la motricidad*. Este término hace referencia a la conciencia acerca de sí mismo; pretende superar el dualismo mente-cuerpo reinante en la sociedad. A partir de él, la EF se plantea como una forma de intervención educativa que estimula las experiencias motrices, cognitivas, valorales, afectivas, expresivas, interculturales y lúdicas de los escolares; busca a partir de su implementación integrar al alumno a la vida cotidiana, a sus tradiciones y formas de conducirse en su entorno socio-cultural (SEP, 2009a; 2009b; 2011). De igual

forma se busca que se le observe y entienda “como perspectiva más amplia, no sólo como un apéndice del deporte; se concibe como una práctica pedagógica que tiene como propósito central incidir en la formación del educando a través de la integración de su corporeidad, con la firme intención de conocerla, cultivarla y sobre todo aceptarla” (SEP, 2009b; p. 10).

También, con esta reforma se generaron aspectos muy importantes para la Educación Física en el nivel primaria. Entre ellos destacan, en primer lugar, que dejó de ser una actividad de desarrollo; después de mucho tiempo fue elevada a la categoría de asignatura, adquiriendo, en la propuesta oficial, el mismo valor que las demás asignaturas del currículum de primaria. En segundo lugar, a raíz de las reformulaciones didácticas y pedagógicas que se establecieron con la RIEB se implementó un libro específico de EF para los estudiantes de todos los grados de primaria.

Este breve recorrido ha tenido la intención de ofrecer al/a lector/a una perspectiva general de cómo ha evolucionado la EF, a nivel de propuestas institucionales, en el transcurso de los años. Así mismo es de gran importancia este bosquejo si se tiene en cuenta que, como se detallará en el tercer capítulo, la historicidad es una característica muy importante dentro de las representaciones sociales. Por ello, en el capítulo empírico frecuentemente haré alusión a aspectos relaciones con los que aquí se describen.

1.4.2 Organización de la Educación Física en el estado de Veracruz

Una vez que el/a lector/a tiene una idea de los cambios que han acontecido en la Educación Física (EF), ahora es necesario brindarle un panorama del contexto institucional donde se

llevó a cabo la investigación. Por ello, a continuación se presenta una breve descripción de la forma en que está estructurada la Educación Física en el estado de Veracruz⁷. Comenzaré con la exposición de algunas fechas y eventos históricos que consideré relevantes para la institucionalización de la EF en el estado de Veracruz. Después mencionaré la estructuración administrativa y jerárquica que tiene la Educación Física en esta entidad. Toda la información que se detalla a continuación proviene del “Manual de Organización de la Dirección General de Educación Física Federalizada”; única referencia bibliográfica que encontré para ahondar en el tema.

De acuerdo con esta fuente, en el estado la Educación Física empezó a funcionar de manera organizada en 1944, en el marco del Departamento de Extensión Cultural y Actividades Recreativas y Deportivas. Posteriormente, en 1951 se creó la Dirección Federal de Educación Física. Esta dependencia estuvo bajo el cobijo, en todos los aspectos, de la Dirección General de Educación Física de la Ciudad de México, “hasta la publicación del [sic] 20 de Marzo de 1984 con el decreto que establece los lineamientos a que se sujetaran las acciones de la Descentralización Educativa” (DGEF, 2011; p.10). Con la descentralización la Dirección de Educación Física Federalizada (DGEFF) dejó de depender de su similar nacional y pasó a formar parte de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV), en concreto de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB).

⁷ En Veracruz, al igual que en los demás estados del país, existe una Secretaría de Educación general de la que se desprenden dos subsistemas educativos: el estatal y el federal. La diferencia entre uno y otro radica en el origen de los recursos económicos que los alimentan. El primer subsistema está auspiciado por la entidad y el segundo funciona con fondos del gobierno federal. La investigación se realizó con profesorado adscrito al segundo.

De ese momento a la fecha la estructura y funcionalidad de esta organización ha ido cambiando. La estructuración más reciente (2011) que ha planteado la DGEFF para la gestión de la EF en el estado es la siguiente:

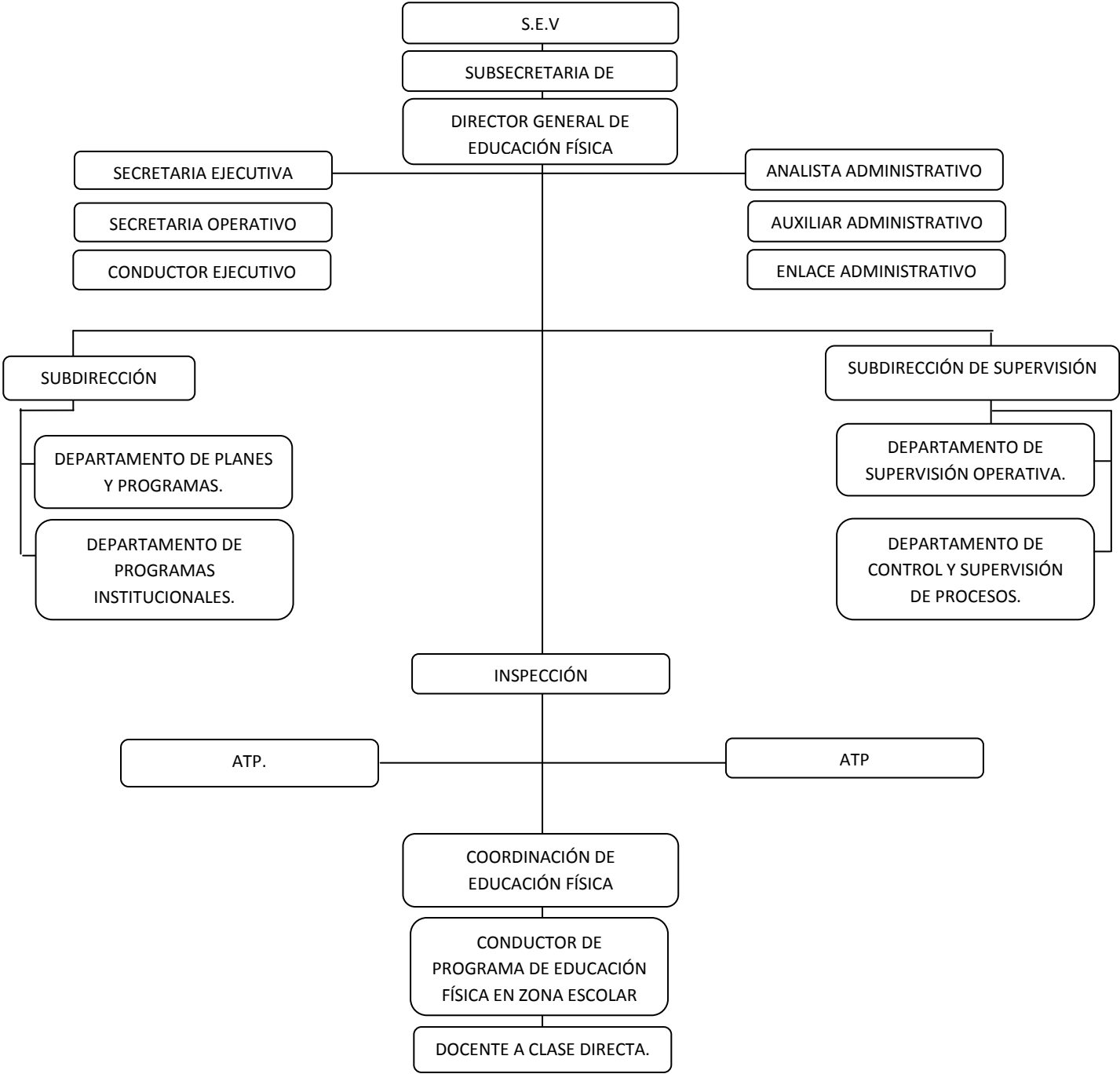


Figura 1. Estructura orgánica. Fuente: Manual de Organización de la Dirección General de Educación Física Federalizada 2011. DGEFF.

Los puestos – Dirección, Subdirecciones y sus derivados- que ocupan los primeros niveles jerárquicos de la estructuración orgánica están encargados de la gestión oficial de todos los aspectos concernientes a la Educación Física en los distintos niveles educativos que pertenecen al sistema federal. A causa de esto la DGEFF se encuentra en estrecha vinculación con las direcciones generales de preescolar, primaria y secundaria.

Por su parte, del nivel de inspección hacia abajo son la parte operativa de la EF. En el estado de Veracruz existen quince inspecciones federales de EF; cada una de ellas abarca un determinado número de municipios circunvecinos ubicados en alguna región de la entidad. Cada inspección está conformada por un inspector; por dos asesores técnico-pedagógico (ATP); por uno o varios coordinadores⁸; por varios conductores de programa y por los/as profesores/as de EF de clase directa. El inspector es el jefe de la dependencia. Los ATP se encargan de la planeación, desarrollo y conducción de todas las actividades administrativas y pedagógicas de la inspección. Los coordinadores, con la ayuda de los conductores de programa, tienen la tarea de guiar, supervisar y evaluar el desempeño del profesorado que se encuentra en las escuelas, principalmente de nivel primaria, impartiendo clases de Educación Física. Cabe señalar que el profesorado de EF, a diferencia del demás personal, no pertenece oficialmente a la escuela primaria donde labora. Él pertenece a la inspección de EF en la que se inscribe la primaria; en dicho lugar únicamente se encuentra comisionado.

⁸ El número de coordinadores perteneciente a una inspección está en relación con la amplitud del territorio que abarca ésta.

Algunas de las cuestiones aquí expuestas, además de ofrecer un panorama de la estructura de la EF en Veracruz, permitirán al/a lector/a comprender de manera más clara la parte del trabajo donde hablo acerca de la delimitación y acercamiento a los sujetos de estudio.

Capítulo 2. Estado de la cuestión: Investigaciones afines al objeto de estudio

El presente apartado tiene como propósito una visión general de los diversos trabajos empíricos existentes en la literatura nacional e internacional relacionados con mi objeto de estudio; ya sea por el lado de las representaciones sociales (RS), o por la parte que concierne Educación Física y su profesorado.

La primera sección está dedicada a la revisión de estudios sobre RS realizados en México. Ahí se observa las diversas formas en que se plantea la teoría, así como múltiples vías de acceso al contenido de las RS.

En la segunda parte, introduzco al/a lector/a en el campo de la Educación Física (EF); al comienzo presento una breve descripción de las formas en que, a lo largo del tiempo, se ha llevado a cabo la investigación en esta área. Después, presento una revisión de trabajos de investigación afines al que aquí se presenta. Si bien esos estudios no relacionan directamente las RS y la EF, si establecen relación con cuestiones simbólicas y que hacen referencia a construcciones socialmente compartidas. Además, presento investigaciones realizadas sobre el profesorado de EF.

2.1 Estudios en Representaciones sociales en el campo educativo mexicano

El estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) llamado Acciones, actores y prácticas educativas (Piña, J.M; Furlán, A. & Sañudo, L. 2003), me sirvió como punto de partida en la búsqueda de material empírico que se

relacionara con las representaciones sociales sobre cuestiones referentes al campo educativo. En ese documento encontré breves resúmenes de tesis de posgrado. Algunas de ellas, por cuestiones teóricas o metodológicas, tenían afinidad con mi objeto de estudio. Con la finalidad de tener más detalles al respecto recurrí a los documentos completos. Haber revisado estos trabajos me brindó pistas teórico-metodológicas para construir y abordar de mejor forma mi objeto de estudio.

Para comenzar describiré las tesis doctorales. Posteriormente mencionaré las que se presentaron para obtener el grado de maestría. Todas fueron elaboradas en el posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

En la tesis doctoral *El docente de educación básica, representaciones sociales de su labor profesional*, Laura Mercado Marín (2002) pretende mostrar la relación que existe entre las RS que se tienen del profesor de primaria, tanto por parte del mismo como por otros, y la identidad profesional de dichos actores.

Para la construcción y delimitación del objeto de estudio, la autora tiene presente que el profesor de primaria se encuentra en una “estructura del *mundo de la vida*, donde es partícipe de la construcción de la realidad y del conocimiento” (Mercado, 2002, p. 19); que éste construye sus representaciones con base en las relaciones intersubjetivas en las que interactúa; que el lenguaje es el medio oral óptimo para la constitución de las RS, y finalmente que la construcción de las RS sobre la profesión del maestro de primaria se lleva a cabo desde antes de la formación docente.

La investigación tiene como sustento teórico la teoría de las representaciones sociales, ya que le permite acercarse a las significaciones que diversos actores asignan a su objeto de

estudio. También incorpora como fundamento la propuesta de Schütz & Luckman (1973) donde se menciona que la realidad es construida socialmente en el mundo de la vida cotidiana.

En el plano metodológico, Mercado (2002) utiliza un enfoque cualitativo para la investigación, así como un método interpretativo que le permiten identificar los significados que, a través de sus relaciones intersubjetivas, diversos actores asignan a la profesión del docente de primaria. Con el fin de profundizar en la opinión de los informantes respecto al tema en cuestión, la autora eligió la entrevista abierta como estrategia para la obtención de información.

A lo largo del trabajo, la autora describe las motivaciones y motivos que sus informantes tuvieron para convertirse en docentes. También, menciona que los docentes, debido a la forma en que algunas veces ingresan al servicio, tienen un estado de insatisfacción con su profesión. Además, desde muestra que desde miradas externas, existe una baja estimación de la misma, debido a la creencia de que ésta casi nunca es elegida por vocación.

El segundo trabajo lleva por título: “Saberes y cualidades pertinentes en la formación y práctica docente de los profesores de educación secundaria: un análisis de sus representaciones sociales”. En él, Inés Lozano Andrade (2003) indaga respecto a las actitudes, imágenes e información que algunos profesores de secundaria del Distrito Federal tienen en relación a los saberes y cualidades pertinentes en su formación de maestría. La investigación se desarrolla en el contexto de la Maestría en Educación impartida en la Escuela Normal Superior de México (ENSM).

Lozano (2003), menciona que en esta maestría, como en muchas otras que van dirigidas a docentes de niveles básicos, no se toma en cuenta las necesidades, ni los intereses de los participantes para la creación y el desarrollo del currículum. Por esta razón, elige la teoría de las representaciones sociales como una forma de “darle la palabra al “otro”, al que no es considerado” (p. 12).

En la tesis de maestría *Las representaciones sociales en la construcción de los procesos identitarios del docente de educación Normal. El caso de la Escuela Normal de Especialización*, Carmela Raquel Güemes García construye su objeto de estudio con el soporte teórico de las RS, con la finalidad de conocer cómo es la construcción que de sí mismo y de su grupo de pertenencia llevan a cabo los docentes Normalistas. Al igual, se posiciona en este enfoque teórico, debido a que entiende que “la función de ser maestro se relaciona a una serie de significados que se han producido, transmitido y difundido históricamente” (Guemes, 2002; p. 5).

La investigación se planteó con el propósito de indagar en dos cuestiones principales. La primera era en relación con la forma en que los constantes cambios al sistema de formación de docentes y los conflictos político-laborales habían influido en el autoconcepto que los profesores tenían de su labor. Por otra parte, planteó conocer qué tipo de identidad se había gestado en los maestros de educación Normal a partir de lo mencionado en el primer propósito.

Para realizar dicha empresa, Güemes planteó una aproximación plurimetodológica cualitativa en la que integró y realizó, en este orden, observaciones, entrevistas y la utilización de una técnica asociativa.

El universo de estudio constó de 20 maestros que laboraban en la Escuela Normal de Especialización del Distrito Federal. Un total de 20 entrevistas fueron realizadas y transcritas. Por su parte, en la técnica asociativa, los profesores debían expresar verbal y espontáneamente palabras que asociaran con la palabra inductiva “docencia”. Posteriormente la información resultante de la técnica asociativa fue tratada conforme al análisis propuesto por Grize, Verges & Silem (1987).

2.2 Investigaciones en Educación Física y su profesorado

En este apartado esbozo un recuento de investigaciones que, en mayor o menor medida, poseen entre sus planteamientos aspectos relacionados con mi objeto de estudio. Por una parte, los trabajos que se presentan tienen en común haber construido su problema de investigación alrededor de algún aspecto referente a la Educación Física (EF). Por otro lado, se diferencian en función de la parte que han acentuado en relación a todo lo que concierne a la EF.

Debido a la escasez de material nacional, la mayoría de trabajos que presento son de carácter internacional. Conocer cómo se ha investigado en el campo de la Educación Física en otros países es importante, debido a que es ahí donde se encuentran los primeros indicios de investigaciones al respecto. Este acercamiento a diversas formas de construir y abordar objetos de estudios referentes a EF, propone ideas de qué investigar y cómo hacerlo, debido a que en nuestro país no se cuenta con una tradición de indagación en el área.

En algunos casos, las indagaciones han centrado su atención en la significación que diversos sujetos otorgan a lo que la Educación Física es y pretende (Murcia et al, 2005;

Benjumea et al, 2002). También, se presentan investigaciones en las que el interés está centrado en las “filosofías” del profesor de Educación Física (Green, 2000); en las experiencias con la EF (Morgan & Hansen, 2008), y por último, una focaliza la búsqueda de imágenes de los profesores de EF que hay en películas (McCullick, Belcher, Hardin, B. & Hardin, M; 2010).

A diferencia de la literatura que revisé sobre RS, de donde he tomado algunas pistas teóricas o metodológicas, la bibliografía consultada sobre Educación Física que presentaré a continuación, me ha servido para afrontar parte del proceso analítico de mi investigación. Por esta razón, ahondaré un poco en los resultados de la pesquisa.

El primer trabajo que se revisa es la investigación llevada a cabo en varias ciudades de Colombia por el Grupo de Motricidad Humana y Mundos Simbólicos⁹. Este grupo está compuesto por 6 universidades colombianas y una española. El estudio comenzó en 1999 y concluyó con la publicación del reporte de investigación en el 2005.

La inquietud que propició la investigación radicaba en la necesidad de conocer por qué los jóvenes escolares han perdido interés por las clases de Educación Física, pese a que tienen motivaciones por prácticas motrices fuera de lo institucionalizado.

El universo de estudio se conformó por estudiantes de múltiples escuelas secundarias en Colombia. En todas las escuelas se eligieron un hombre y una mujer a quienes les agradara

⁹ Este el nombre del equipo de investigación. En esta tesis cuando se haga referencia a este trabajo aparecerá: Murcia et al (2005).

la clase; un hombre y una mujer cuyo agrado fuera medio, y un hombre y una mujer a quienes no les gustara la clase de Educación Física.

Los investigadores abordaron su objeto de estudio desde una perspectiva cualitativa. Como herramienta metodológica utilizaron el enfoque de la complementariedad etnográfica, método desarrollado e implementando con anterioridad por algunos de los integrantes del equipo de trabajo (Murcia & Jaramillo, 2000; 2001). El enfoque de la complementariedad etnográfica fue diseñado en el campo de la motricidad humana, como una forma de acercarse, comprender e interpretar las interconexiones entre los fenómenos sociales propios de este campo y la compleja realidad social. Optar por esta estrategia metodológica permitió a los investigadores acudir a múltiples herramientas metodológicas de diversos métodos (etnografía, etnometodología, historias de vida, teoría fundamentada), dependiendo de las necesidades en el momento de la investigación.

En los resultados de la investigación, Murcia et al (2005) comentan que el punto de partida en la construcción de los Imaginarios que tienen los jóvenes hacia la EF, parte de la influencia que tiene la “razón técnico-instrumental” en la disciplina. Desde este razonamiento se impone en el propósito de la Educación Física, y por consiguiente en el desempeño de sus profesores, priorizar el desarrollo de habilidades físico-atléticas y técnico-deportivas con la finalidad de alcanzar beneficios rentables como triunfos, prestigio y dinero. Se prioriza la competencia. Esto da como resultado que, la mayoría de ocasiones, durante las clases se aborden contenidos deportivos y ejercicios monótonos.

Se señala también, que este razonamiento no sólo lo reciben los estudiantes en sus experiencias estudiantiles, también a través de los medios de comunicación son bombardeados con estructurantes ideológicos encaminados al deporte; a la competencia.

Ante estas condicionantes culturales, en los imaginarios que los jóvenes, y los mismos profesores, tienen sobre la Educación Física, se imponen elementos deportivistas e instrumentalistas. Por otro lado, dado que es una actividad para la que no disponen mucho tiempo en las escuelas, los jóvenes también suelen asociarlo con un espacio de libertad en el sentido de salir de lo cotidiano y aprender de otra forma, y libertad en el sentido de “pasarla bien”.

En el mismo contexto colombiano, Benjumea, Castro, García, Trigo & Zapata (2002), llevaron a cabo una investigación denominada “Los sentidos de la motricidad a partir de la visión de los actores de la Educación Física en Colombia”. En el trabajo colaboraron cuatro universidades colombianas y una española. Tomaron como punto de partida la crisis de la Educación Física propiciada, principalmente, por la deficiente formación de profesionales y por la dificultad de éstos a la hora de sustentar objetiva y científicamente su labor. De acuerdo con las autoras, otra de las razones que contribuye a robustecer dicha crisis es la falta de “un código epistemológico claro en torno al objeto de estudio por parte de la comunidad científica”(Benjumea et al., 2002:3).

Esta investigación fue abordada por medio de un enfoque Histórico-Hermenéutico con un nivel de análisis descriptivo- interpretativo. Los resultados mostraron que los profesores de educación física colombianos poseen una concepción dualista del ser humano. También se encontró incongruencia entre las “intencionalidades pedagógicas (lo que se “dice”) con lo

que se observa en la práctica (lo que se “hace” y cómo se hace) y con lo que se comenta en lo que se quiere transmitir en la “disposición para la docencia” (Benjumea et al., 2002, p.22).

En el contexto inglés Green (2000), llevó a cabo una investigación cuya finalidad era indagar, desde una perspectiva sociológica, cuál es la socio-génesis de las ideologías – también llamadas por el autor “filosofías”- que tiene el profesorado de Educación Física.

A través de un muestreo intencional se seleccionó a 35 profesores de Educación Física, 15 hombres y 20 mujeres, pertenecientes a 17 escuelas secundarias de la región noreste de Inglaterra.

Por medio de entrevistas se obtuvieron los siguientes datos: creencias respecto a lo que debería ser la EF; percepciones del currículum de EF; la relación entre sus “filosofías” y sus prácticas; las percepciones del contexto, así como su biografía. Los datos se abordaron de la óptica del análisis de contenido para crear “categorías de significado” y así hacer la interpretación. Los hallazgos destacan la existencia de ideologías deportivas, de salud, de ocio, académicas y, la más notoria, de diversión.

La mayor parte del profesorado cree que la EF debería tratar sobre la diversión. Consideran que la diversión es a la vez medio y fin en su desempeño profesional. Esta consideración arrastra consigo la creencia implícita de la EF como algo menos serio en relación a las demás asignaturas.

Así mismo, la ideología deportiva también permea considerablemente las creencias y prácticas del profesorado, en particular de los profesores de género masculino. Desde esta

ideología se adopta el deporte como eje fundamental de las enseñanzas; se fomenta la competencia, y se busca el desarrollo de habilidades deportivas. Los profesores consideran el “deporte para todos” como filosofía, porque consideran que es la única salida que algunos estudiantes tienen como forma de salir adelante en la vida. En cuanto a la ideología relacionada con la salud, los profesores consideran que uno de sus propósitos es crear estilos de vida activos. Para alcanzar este objetivo consideran que la vía principal es el deporte.

Morgan & Hansen realizaron una investigación en 2008 donde se plantea que las experiencias anteriores con la EF han sido decisivas en la concepción actual que tienen los profesores de grupo respecto a ella. De igual forma, se señala que estas creencias actuales permean directamente las formas de actuar de los profesores de grupo al momento de impartir clases de EF.

El trabajo se centra en profesores de grupo del nivel primaria en Australia. Tiene la finalidad de explorar y comprender por qué estas personas muestran desconfianza en sí mismos para dar la clase, y por qué denotan mucha falta de interés y disposición hacia la clase de Educación Física. Por este motivo se examinan las experiencias escolares, los sentimientos, las prácticas actuales y la relación entre estos elementos, que tienen profesores de grupo respecto a la Educación Física.

La investigación emplea un diseño metodológico mixto, es decir utiliza técnicas y análisis cuantitativos y cualitativos. Para la primera etapa de recolección de datos se aplicaron cuestionarios a 189 profesores de grupo de 40 escuelas primarias en la región de New

South Wales, Australia. En la segunda etapa, mediante un muestreo intencional, se eligió y entrevistó a 31 profesores entre los que mostraron disposición para ser entrevistados.

Los datos provenientes de los cuestionarios fueron analizados mediante un análisis de regresión jerárquica. Las entrevistas fueron transcritas y se analizaron desde una perspectiva inductiva. Los resultados presentan que la mayoría de profesores en el estudio vivió experiencias negativas, desagradables y de baja calidad con la Educación Física. La mayoría recuerda de la Educación Física como algo no agradable, como algo improductivo, y en el mejor de los casos como algo agradable, pero sin enseñanza, ni aprendizajes. En cuanto a su enseñanza actual, los profesores de grupo manifiestan tener poco tiempo para dar clases de EF, puesto que tienen un “currículum saturado”. Señalan que hay profesores que tuvieron experiencias negativas y que en su enseñanza actual de EF se preocupan más por los estudiantes que poseen habilidades físicas menos desarrolladas. Por último, se apunta que muchos de los profesores que tuvieron experiencias negativas con la EF están reproduciendo un ciclo vicioso con las mismas características hacia sus estudiantes.

Otro referente que me brindó herramientas para desarrollar mi trabajo, fue la investigación que llevaron a cabo por MacCullik et al (2010) con la finalidad de examinar las imágenes sobre el profesorado de Educación Física (ProEF) que están presentes en algunas películas norteamericanas de la década de los noventa. Un total de 18 películas fueron escogidas por medio de una base de datos de películas llamada IMBD por sus siglas en inglés.

Los investigadores vieron las películas y tomaron notas al respecto. Después, por medio de un análisis de contenido etnográfico se analizaron las notas, identificando temas y categorías. Posteriormente, las categorías de cada investigador se compararon y a partir de

eso se elaboró un sistema de categorías único para interpretar la información y después redactar el informe.

Entre los resultados de la investigación se encontró que en los films no se diferencia entre un entrenador y un profesor de Educación Física. De manera recurrente en las películas presentaban escenas donde se realizan únicamente actividades deportivas cuando se presenta una clase de EF. Por otro parte, en las películas se proyectan imágenes del ProEF como alguien que no enseña; que no posee herramientas pedagógicas y que centra sus clases en contenidos sin importancia. Se le representa como una persona musculosa, atlética y que carece de inteligencia y seriedad. También suele presentársele como alguien que acosa y agrede verbalmente a sus estudiantes. En especial a aquellos cuyas habilidades motrices no están muy desarrolladas. En cuanto a la diferencia de género, las profesoras de EF suelen ser representadas como “machorras”.

Para finalizar este recorrido de investigaciones afines a la que ahora el lector tiene en sus manos, mencionaré una de las pocas y más relevantes investigaciones sobre el profesorado de EF que se han realizado en nuestro país. Ese trabajo fue realizado por Aquino et al (2008) con nueve profesores y profesoras de EF de entre 10 y 20 años de servicio docente en distintas escuelas primarias ubicadas tanto en zonas urbanas, como en zonas rurales. El objeto central de la investigación fue la práctica docente que llevaban a cabo los/as docentes; el cual fue abordado desde un enfoque cualitativo, utilizando como métodos de indagación la etnografía y el estudio de casos.

Para el acopio de información las investigadoras utilizaron la encuesta, entrevistas temáticas, observaciones y diálogos informados con directivos de la Secretaría de Educación de Jalisco.

Dentro de los hallazgos de la investigación, resalta el hecho de que por cuestiones estructurales, como lo es la forma en que se encuentran organizados y por sus condiciones laborales, los profesores de Educación Física suelen enfrentar múltiples problemáticas dentro del ámbito educativo; las cuales inciden de forma notoriamente negativa en su práctica docente.

Capítulo 3. Ventana teórico-metodológica

3.1 Teoría de las representaciones sociales

3.1.1 De lo colectivo a lo social

La noción de representaciones sociales (RS) fue desarrollada, en el campo de Psicología Social, por Serge Moscovici en 1961. Como punto de partida, este autor recuperó la noción de representaciones colectivas (RC) elaborada por Durkheim en el ámbito sociológico a finales del siglo XIX. Moscovici adecuó este concepto a las características sociales existentes en la década de los sesenta y empezó a sentar las bases teórico-metodológicas de una compleja teoría utilizada en diversas áreas de las ciencias sociales como una vía para comprender, analizar e interpretar múltiples fenómenos sociales y culturales.

Moscovici partió del concepto Durkheimiano de representaciones colectivas, debido a que éste hace referencia a una forma de pensamiento compartido por la sociedad. Sin embargo, hace un replanteamiento en relación al carácter colectivo de las mismas. En lugar de éste, otorga a las representaciones la connotación de social.

Concebir una representación como social, en vez de como colectiva, depende de los contextos sociales donde se desarrolló uno y otro concepto. Las RC fueron definidas a partir de un estudio empírico en una sociedad tradicional en la que las representaciones eran compartidas completamente por el grupo (Moscovici, 1988). En cambio, las RS son elaboradas en el marco de sociedades modernas (Jovchelovitch, 2001 & Farr, 2003), donde

las “formas de ver el mundo y las prácticas son contestadas y negociadas, y donde el espacio es verdaderamente limitado para una homogénea e incuestionable forma de ver el mundo” (Jovchelovitch, 2001, pp. 167).

El adjetivo social otorga a la representación un mayor dinamismo y cierto grado de autonomía (Farr, 2003). Pese a que la representación social se construye en el marco de lo social, no necesariamente tiene que ser homogéneamente compartida por todos los individuos, como sí era el caso de las RC. A diferencia de las representaciones colectivas, donde las ideas se encuentran únicamente en la mente de los sujetos, las RS existen en un espacio simbólico. Las RS no se imponen como totalidad a todos los sujetos, son ellos quienes de forma inconsciente, pero autónoma, constituyen sus RS de algo o de alguien a partir de la información y los símbolos que circundan en sus espacios sociales inmediatos. En este proceso de constitución de una representación social, también juegan un papel importante las experiencias que, con relación al objeto representado, un sujeto ha vivido en el transcurso de su existir.

El carácter social de las representaciones, se debe a que se construyen de forma consensual durante los intercambios comunicativos y experienciales de determinado grupo social en un contexto sociocultural específico (Wagner et al, 1999). Sin embargo, el hecho de que sean construcciones consensuadas socialmente, no implica que todos los sujetos, situados en algún espacio social, constituyan de igual manera sus representaciones. Cada uno imprime en la representación social características individuales.

Lo anterior implica, de cierta forma, que en las representaciones sociales son los propios sujetos de manera autónoma quienes, más allá de las condiciones estructurales que les

subyacen, construyen sus representaciones, cuestión que no sucede en una representación colectiva, porque en ella pesan más las disposiciones estructurales del contexto social. Hacer mención de esta situación no significa que mi interpretación de las RS se incline más hacia un abordaje psicológico de la teoría. Sólo se trata de reconocer la capacidad configuradora que, en relación a los elementos que constituyen su realidad social, tiene todo sujeto. Por otro lado, se da cuenta del hecho de que las representaciones sociales se construyen en el punto de cruce entre lo psicológico y lo social (Jodelet, 1986), donde el aspecto social no determina radicalmente al sujeto, pero sí forma parte de él a razón de ser su contexto de intercambios subjetivos inmediatos (Allansdottir, Jovchelovitch, Stathopolou, 1993).

3.1.2 Un bosquejo de las representaciones sociales

Una representación social parte del acto de representar. Implica sustituir u ocupar el lugar de algo. De igual forma representar es hacer presente algo en la mente de alguien. (Jodelet, 1986). Cuando un individuo representa determinado objeto o sujeto en su mente, no lo hace de manera automática o como un mero reflejo, puesto que “representar un objeto es al mismo tiempo conferirle la categoría de un *signo*, conocerlo haciéndolo *significante*” (Moscovici, 1979, p. 42).

Como su adjetivo lo indica, las RS son construidas consensual y socialmente siempre alrededor de un objeto o un sujeto (Moscovici, 1974; Jodelet, 1986); constituyen una relación dialógica entre individuo y sociedad. En este sentido, la representación social de algo o de alguien es producto de las relaciones intersubjetivas que individuos pertenecientes

a determinado espacio social establecen con un objeto o sujeto. De esta forma, se puede decir que una representación social “no es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto. Sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación” (Jodelet, 1986, pp. 475).

Para construir una representación social de algo o de alguien, un sujeto combina distintos elementos como son: la información que, a partir de sus experiencias vividas, posee; la información que obtiene de su contexto social, así como las ideas previas que tenga en relación con lo que se representará (Jodelet, 1986). Cuando un individuo intercambia experiencias y relaciones intersubjetivas con algún objeto o sujeto, no se apropia de ellos como tal, sino que se apropia de los símbolos que éstos representan. Los combina con sus esquemas de percepción y con sus categorías de interpretación para otorgar así un significado propio, y a la vez social, sobre dichos símbolos.

Tanto la relación dialógica individuo-sociedad en la que se configuran las RS, como el hecho de que la representación social de algo o de alguien no es una copia fiel de la realidad, sino que implica que un sujeto re-presenta a un objeto o a otro sujeto a partir de lo social y lo individual, dan cuenta del carácter dinámico y creativo que tienen las representaciones sociales.

Las RS no reproducen de un sujeto a otro lo que se piensa de determinado tema. Como señala Moscovici (1979), las representaciones sociales “circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro” (p. 27). La posibilidad de configurarse y reconfigurarse constantemente en el proceso

intersubjetivo del que emergen es gracias al dinamismo inherente a las representaciones como construcciones sociales.

Configurarse desde el sentido común es una de las características principales de las RS. El sentido común, es aquel tipo de conocimiento que los sujetos construyen inconscientemente a partir las experiencias de su vida cotidiana.

Las representaciones sociales conforman un modelo de pensamiento social; un “sistema de valores, ideas y prácticas” (Moscovici, 1973, p. 9) que cumple diversas funciones: permite la comprensión de las múltiples realidades que constituyen el mundo social; es partícipe de las construcciones identitarias sociales e individuales, y por último se observa que las representaciones sociales funcionan como una forma de pensamiento práctico, y como una “guía para la acción” (Abric, 1994, p. 16). Con esto, los integrantes de un grupo social no sólo comprenden su realidad inmediata, sino que también actúan en ella de acuerdo a la forma en que la interpretan (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986).

3.1.3 Procesos de elaboración de las representaciones sociales

Existen dos procesos fundamentales en la construcción y el funcionamiento de toda representación social: la *objetivación* y el *anclaje*. Estos procesos fueron descritos por primera vez por Moscovici (1979) para dar cuenta de los múltiples significados que diferentes grupos sociales e ideológicos de la sociedad francesa otorgaban a la teoría psicoanalítica.

La *objetivación* hace referencia al proceso mediante el cual un conjunto simbólico abstracto pasa a tener forma y sentido en la realidad de un grupo social. Por medio de este proceso se hacen presentes conocimientos u objetos que anteriormente eran ajenos en la vida de un sujeto (Moscovici, 1979). Lo que antes era un entramado simbólico extraño, con la objetivación toma formas más concretas y asibles para las personas, lo cual permite apropiarse de ellos y asignarles significados particulares. Así mismo, por medio de la objetivación se forman imágenes en relación con el nuevo objeto presente en la realidad social (Jodelet, 1986).

En la investigación que realizó Moscovici en 1961, el proceso de objetivación se observa cuando el conjunto de símbolos abstractos de una ciencia -el psicoanálisis- dejan de ser un entramado simbólico elaborado a nivel científico y se convierten en formas concretas con significados particulares y compartidos en la vida cotidiana de diversos individuos y grupos sociales.

En el caso de una teoría compleja, como es el caso del Psicoanálisis, Jodelet (1986), señala que existen tres fases durante el proceso de objetivación: a) Selección y descontextualización de los elementos de la teoría, b) Formación de un núcleo figurativo y c) Naturalización. La primera fase, plantea la importancia que tienen las características culturales específicas de un contexto social, ya que un sujeto se apropiará, o no, de tal o cual elemento de una teoría a partir de los criterios, normas y valores inherentes y predominantes a determinado espacio social. La segunda fase hace referencia a la formación de una “estructura de imagen” (p. 481) respecto al objeto en cuestión. En la última fase, los conceptos teóricos son ya parte natural de la vida cotidiana de un sujeto.

Una vez que una teoría o algún concepto, hasta antes extraño, se ha objetivado y ahora forma parte de la realidad social, comienza a fungir como un marco de referencia que influye y caracteriza las categorías de interpretación con las que un sujeto entiende determinado fenómeno social (Moscovici, 1979). Aquí podemos observar el otro gran proceso de constitución de las representaciones sociales, el *anclaje*.

De acuerdo con Moscovici (1979), el anclaje “designa la inserción de una ciencia en la jerarquía de los valores y entre las operaciones realizadas por la sociedad” (p. 121). En este proceso, no solo se hace presente algo que antes no lo era, además, las nuevas ideas, imágenes y significados que se han enraizado en el mundo social permitirán a los individuos posicionarse de determinada manera –tomar cierta actitud- ante los fenómenos sociales. De igual forma, a partir de este proceso, las representaciones sociales que se constituyen sobre algo o alguien sirven a los sujetos como una guía para accionar de cierta manera respecto al objeto o sujeto representado.

La objetivación y el anclaje se encuentran íntimamente ligados. Sin alguno de ellos, una representación social no se conformaría como tal. Si se estableciese un orden sucesivo, la objetivación ocuparía el primer lugar. Al hacer concreto algo abstracto; imagen algo simbólico. En segunda instancia se encuentra el anclaje, que de forma más específica transforma el objeto o sujeto representado en un saber útil (Moscovici, 1979).

3.1.4 El contexto socio-histórico y la construcción de las representaciones sociales

Toda representación social se construye en las relaciones intersubjetivas que se desarrollan en un contexto social específico. El contexto social es más que un espacio físico

estructurado de manera mecánica. No es una esfera que existe a priori. Por el contrario, es un espacio simbólico constituido dinámicamente por los sujetos que en él convergen. Posee una dimensión histórica y una dimensión cultural inherente. Debido a que existe una articulación dialógica sujeto-contexto estas dimensiones también son propias de los sujetos que ahí se interrelacionan. Esta relación posee tal característica, debido a que tanto los sujetos constituyen el espacio social, como el contexto social es parte de la construcción de ellos.

También, en la relación dialógica sujeto-contexto cada sujeto imprime características particulares. Por ello, pese a que los integrantes de un grupo social comparten características histórico-culturales propias de su contexto, cada uno las significa de forma distinta, pero manteniendo particularidades innatas a su espacio de pertenencia. Algunos ejemplos de estas propiedades contextuales que delimitan, de cierta forma, a los sujetos podrían ir, desde las costumbres y normas de determinada nación, hasta las normas que rigen una institución escolar.

Es importante tener en cuenta que las características particulares de un contexto social son dimensiones inherentes a las representaciones sociales que se tienen sobre algo o alguien. Debido a que se constituyen en los intercambios intersubjetivos que se dan en determinado espacio social, las representaciones sociales también poseen un carácter histórico y cultural (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986; Wagner et al, 1999; Jovchelovitch, 2001).

De esta forma, se observa que el contexto social funge como un espacio intersubjetivo con características histórico-culturales propias en el que convergen un número indeterminado de sujetos (Jovchelovitch, 2001); quienes a través de la interacción y la comunicación

“producen un sistema de conocimiento que les permite, a la vez, la clarificación y la interpretación de las prácticas cotidianas y una visión del mundo relacionada y desarrollada en las experiencias diarias“(Jovchelovitch, 2008, p. 26). Ese sistema de conocimientos socialmente construido son las representaciones sociales.

3.1.5 Enfoques de aproximación a las representaciones sociales.

Desde la teoría de las representaciones sociales (RS) se plantean diversos enfoques en los cuales un investigador puede posicionarse para el abordaje metodológico¹⁰ de su objeto de estudio. Para establecer el enfoque de aproximación idóneo es necesario tomar en cuenta la forma en que se construyó y delimitó la problemática, así como la forma en que se entendió y desarrolló la teoría. Por ello, una cuestión que se debe tomar en cuenta para la elección de uno u otro enfoque de acercamiento es hacia qué aspecto –cognitivo o social- de la representación se inclina más el planteamiento teórico-epistemológico.

Los autores que hablan de los enfoques de aproximación, mencionan que si la indagación prioriza el aspecto cognitivo el investigador se acercará al proceso de constitución mental de la representación; por el contrario si lo que se premia es el aspecto social la investigación pretenderá conocer el contenido de la misma (Jodelet, 1991; Spink, 1993 & Banchs, 2000).

¹⁰ Desde el momento en que un investigador se adentra en la teoría de las RS, prioriza una perspectiva sobre las demás. Por ello, el enfoque desde el que he planteado esta investigación comienza a dibujarse en el desarrollo de mis planteamientos teóricos.

Cuando se habla de proceso casi siempre se refiere a la forma en que se estructura una RS a nivel cognitivo. Sin embargo, en este trabajo el proceso no se retoma en sentido estrictamente cognoscitivo, sino en una perspectiva más social; por ello siempre que haga referencia al proceso, me estaré refiriendo a las relaciones intersubjetivas en las que, por medio de la comunicación y las experiencias, los sujetos intercambian, construyen y se apropian de múltiples significados e imágenes respecto a determinado tema.

Por otro lado, en esta investigación el contenido se refiere al conjunto de dimensiones como la información, las actitudes y las imágenes que son propias de las representaciones sociales (Jodelet, 1991). Además, se reconoce que el contenido de las RS tiene rasgos histórico-culturales particulares, y que “siempre será una expresión del contexto social donde él se produzca” (Spink, 1993; p. 49).

Las representaciones sociales poseen una dimensión cognitiva y una social. También en ellas existen procesos y contenidos; será el investigador quien de acuerdo a sus intereses, o posibilidades priorizará alguna de las dos dimensiones y se posicionará en determinado enfoque de aproximación. Dependiendo de lo que se pretende indagar de las RS, su estructuración en los procesos cognitivos o su contenido, se pueden utilizar dos tipos de aproximaciones (Spink, 1993; Banchs, 2000).

- *Aproximación procesual*

En esta aproximación las RS se entienden como construcciones dinámicas, ya que son generadas en, y generadoras de múltiples elementos socio-culturales que se interrelacionan mutuamente, y también suele tener la característica de primar un abordaje metodológico cualitativo sobre lo cuantitativo.

Este enfoque de aproximación que entiende a las representaciones sociales como construcciones dinámicas, complejas y con un abordaje metodológico cualitativo¹¹, se puede denominar *procesual* (Banchs, 2000), o *global*¹² (Jodelet, 1991). La denominación de esta perspectiva como procesual se debe a que reconoce la existencia de procesos, tanto psicológicos como sociales, en la construcción y reconstrucción de las representaciones sociales. Entre las investigaciones más importantes desde una óptica de esta naturaleza se encuentran las llevadas a cabo por Herlizch (1973) y Jodelet (1991)¹³.

A partir de las cuestiones esbozadas, debo mencionar que para mí la denominación *procesual* no implica centrarse únicamente en el proceso -cognitivo o social según el caso- de las RS. Entiendo que el procesual, más que buscar el proceso o el contenido de una representación, es un enfoque que se plantea como tal, porque concibe a las representaciones como construcciones sociales dinámicas con características compartidas y también individuales.

- *Aproximación estructural*

El otro enfoque desde el que se conceptualiza y realiza un estudio en RS es el denominado estructural. Toma este nombre, debido a que su propósito es identificar los elementos que, a nivel cognitivo, componen y estructuran la representación social. El enfoque estructural afronta las RS desde una posición más cognitivista en la que cuando se habla de proceso, se

¹¹ Aclaro, nuevamente, que adoptar un planteamiento metodológico de esta naturaleza no es únicamente resultado de la elección de las técnicas de investigación, sino influye el planteamiento paradigmático y de análisis que se establezcan.

¹² Para evitar confusiones futuras, a partir de este momento sólo utilizaré la denominación que otorga Banchs (2000): enfoque procesual.

¹³ Esta es la fecha de la versión traducida al inglés. El texto original en francés se publicó en 1989.

hace referencia únicamente a los mecanismos individuales de carácter cognitivo por medio de los cuáles un sujeto estructura su representación (Jodelet, 1991).

En este enfoque se jerarquizan y correlacionan los elementos constitutivos de una representación. Al jerarquizarse los elementos de una representación, algunos de ellos formarán parte del *núcleo central* y otros pasarán a ser los *elementos periféricos* que se organicen alrededor de este (Abric, 1994).

La teoría del núcleo central ha sido desarrollada por Abric (1976, 1987, 1994). En ella, el autor plantea que “toda representación está organizada alrededor de un núcleo central” (1994; p. 20). Dicha organización se lleva a cabo, debido a que el núcleo central posee una función generadora, por medio de la cual los elementos de la representación cobran sentido, y una función organizadora, es decir que es el elemento unificador y estabilizador de la representación (Abric, 1994).

En cuestiones metodológicas, una aproximación estructural a las RS suele efectuarse “haciendo uso del método experimental o bien de sofisticados análisis multivariados que permiten identificar esa estructura” (Banchs, 2000; p. 3.5). A diferencia del enfoque procesual, donde no se marca una metodología específica a seguir, en este enfoque se prioriza el uso de un acercamiento plurimetodológico (Abric, 1994). En este tipo de acercamiento se pueden combinan métodos interrogativos; métodos asociativos; métodos de identificación de los lazos entre elementos de la representación; métodos de jerarquización de ítems, así como métodos de control de la centralidad¹⁴.

¹⁴ Estos métodos se encuentran desarrollados; descritos, y ejemplificados en Abric (1994).

3.2 Diseño de la investigación

3.2.1 Posicionamiento metodológico

Las representaciones sociales tienen la cualidad de permitir un acercamiento abierto y versátil (Allansdottir, Jovchelovitch, Stathopolou, 1993). Esto permite que la teoría pueda utilizarse en varios campos de estudio; con diferentes paradigmas, conceptos teóricos y aproximaciones metodológicas. Sin embargo, no se debe confundir versatilidad con vaguedad (Allansdottir, Jovchelovitch, Stathopolou, 1993). Decir que las representaciones sociales brindan apertura no implica que se puedan combinar métodos o técnicas de investigación sin tomar en cuenta sus presupuestos epistemológicos específicos. Para no caer en un eclecticismo o en equivocaciones metodológicas debe haber coherencia entre la forma en que se entiende y desarrolla la teoría; el paradigma, y las técnicas de acercamientos a los datos, así como el análisis de los mismos.

La versatilidad y apertura de las representaciones sociales (RS) se observa en los dos enfoques, el procesual y el estructural que se plantean como posibles orientaciones teórico-metodológicas entre las que un investigador puede elegir para construir y abordar su problema de investigación (Jodelet, 1986 & 1991; Spink, 1993; Abric, 1994; Banchs, 2000).

El enfoque de acercamiento desde el que abordé esta investigación fue el procesual. Esto se debió a tres motivos principales. En primer lugar, porque este enfoque era el más coherente con la forma en que entendí y planteé la teoría; como se observa en el apartado teórico y en la problematización de la investigación, siempre primé el aspecto social de las representaciones, en vez de lo cognitivo.

De igual forma, elegí el enfoque procesual, debido a que un propósito de la investigación fue identificar aquellos elementos que habían fungido como importantes configuradores del contenido (imágenes y actitudes) presente en las representaciones sociales que las personas tienen sobre lo que un/a profesor/a de EF es, hace y pretende. Por último, cabe señalar que opté por el enfoque procesual, debido a que él facilita la utilización de técnicas de investigación cualitativas como medio para obtener los datos empíricos.

A raíz de la elección del enfoque procesual y con la finalidad de que existiera una articulación coherente entre los planteamientos teórico-epistemológicos y los objetivos que han guiado esta investigación fue necesario utilizar una aproximación metodológica de carácter cualitativo. Además, entre la literatura se observa que siempre que un investigador opta por el enfoque procesual de las RS su metodología es cualitativa (Banchs, 2000; cfr. Mercado, 2002 & Güemes, 2002).

Además, puedo mencionar que elegí el enfoque procesual y una metodología cualitativa, ya que pretendí llevar a cabo un acercamiento profundo a las múltiples interacciones y vivencias que algunas personas habían tenido con el profesorado de Educación Física; así como adentrarme lo más posible en la parte subjetiva de los informantes.

En general, dentro del ámbito de la investigación social, la forma de abordar cualitativamente diversos fenómenos sociales, surgió como una alternativa metodológica cuando se comprendió que la forma cuantitativa-positivista -donde lo que se pretende es explicar y medir “objetivamente” los hechos sociales con la finalidad de obtener un conocimiento sistemático, comprobable, comparable, y que sea generalizable- no basta para comprender la vasta y compleja realidad social (Denzin & Lincoln, 2000).

A diferencia de una investigación planteada desde esa lógica, cuando un estudio retoma la óptica cualitativa es porque se pretende interpretar y comprender los fenómenos sociales de manera holística e interrelacionada con múltiples aspectos de la realidad. La investigación cualitativa no es correlacional, en el sentido de partir de la premisa de que toda causa produce un efecto; en ella se tiene presente que todas las situaciones que acontecen en el espacio que hay entre la causa y el efecto son de vital importancia, pues en ese lapso se configura y reconfigura el fenómeno en estudio.

Además de haberla desarrollado desde el enfoque procesual y con una clara postura cualitativa, la investigación estuvo orientada por un paradigma interpretativo, ya que el acercamiento al objeto de estudio se realizó en el contexto natural que supone su realidad inmediata, “intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez, Gil & García, 1999 p. 32). En el paradigma interpretativo, la interacción, la intencionalidad y la comunicación son elementos fundamentales a partir de los cuales, los seres humanos se configuran así mismos y a su realidad cotidiana (Popkewitz, 1988).

El simple hecho de mencionar que un estudio es cualitativo no basta para que esto sea así; tampoco por la sencilla razón de utilizar una técnica de investigación eminentemente cualitativa, como la entrevista por ejemplo, quiere decir que ya se esté realizando una indagación con esa característica. Para que una investigación se comprenda y justifique como cualitativa es necesario que todos sus componentes – que van desde la teoría, metodología, epistemología y el análisis de datos- se encuentren en esa perspectiva.

Por último, quiero comentar que para realizar esta investigación tuve presente la idea que plantean Denzin & Lincoln (2000) del “bricolaje metodológico”; es decir, de tomar las herramientas metodológicas necesarias para acercarse y construir de la forma más idónea el objeto de estudio en cuestión; lo cual, a su vez, brinda más apertura y versatilidad a la investigación.

3.2.2 Delimitación y acercamiento a los sujetos de estudio

En un apartado del primer capítulo realicé una breve descripción de la estructura que tiene la Educación Física (EF) en el estado de Veracruz, debido a que ese sería el contexto, en lo general, de la investigación. Cabe recordar, que la estructura que da forma, organizacionalmente hablando, a la EF en el estado es la Dirección General de Educación Física Federalizada; de ella se desprenden dieciséis entidades administrativas –llamadas inspecciones- que gestionan la EF en las diversas partes del estado. A continuación, detallo los aspectos metodológicos que utilicé para elegir el lugar específico donde llevé a cabo la investigación y a las personas que fueron mis informantes.

Con la finalidad de elegir la inspección de Educación Física que sirvió como marco delimitante para acercarme a los/as profesores/as de EF y a las escuelas donde laboraban llevé a cabo dos tipos de muestreo. El primero que utilicé fue el intencional. Una vez concluido ese muestreo recurrí al llamado bola de nieve (Ruiz, 1999; Martínez, 2009), el cual estuvo dividido en dos etapas. Mediante el muestreo intencional elegí entre las doce inspecciones que conforman la estructura de la Educación Física Federalizada en el estado

de Veracruz. La inspección que elegí fue la número 99¹⁵; por los motivos que expongo a continuación:

- Accesibilidad: Tenía relación con personas clave, lo cual agilizó los trámites burocráticos necesarios para el acceso a las escuelas.
- Cercanía: La ciudad donde se sitúa la inspección, se encuentra a una hora y media aproximadamente de Xalapa; esto facilitó los viajes constantes a trabajo de campo.
- Concentración de instituciones escolares: Esta ciudad cuenta con el mayor número de escuelas primarias -266- en el estado de Veracruz (INEGI, 2010).
- Concentración de profesores/as de Educación Física: En la zona centro del estado es donde se concentra la mayor parte del profesorado.

Después de haber seleccionado la Inspección 99, acudí a los contactos que tenía para comentarles lo que pretendía con la investigación y los apoyos que necesitaba. Estas personas me consiguieron una cita con el inspector -la persona que está a cargo de toda la inspección- para que platicara con él mis inquietudes y para que otorgara su aprobación. Asistí a la cita, planteé la situación y no hubo problema; por el contrario las personas mostraban simpatía y expresaban que era muy bueno hacer trabajos de este tipo. Para respaldar mi futura entrada a las escuelas para realizar las entrevistas correspondientes, me entregaron un oficio dirigido a las directoras de todas las escuelas primarias asistidas en el aspecto de Educación Física por la Inspección 99.

¹⁵ Este número es ficticio, debido a que, en medida de lo posible, guardaré el anonimato de las personas que participaron en la investigación. Mencionar el número verdadero con que se identifica a la inspección, o su exacta ubicación geográfica daría indicios suficientes para conocer la identidad de los informantes.

Después de elegir mediante un muestreo intencional a la Inspección 99, comencé con la primera fase del muestreo bola de nieve. En esta fase debía elegir a 3 profesores y 3 profesoras de Educación Física pertenecientes a la inspección para que fueran mis primeros informantes. Para llevar esto a cabo, platiqué con las personas que ya conocía y que trabajaban en ese lugar. Pedí que me recomendaran a tres profesoras y a tres profesores que ellos creyeran que estarían dispuestos a participar y cooperar en la investigación. Los únicos requisitos que debían tener eran los siguientes:

Que la profesora o profesor:

- Trabajara a clase directa en alguna escuela primaria.
- Contara con un mínimo de siete años de servicio como profesor/a de Educación Física a clase directa.

Un referente teórico que fundamenta la elección de profesores/as con más de siete años de servicio, es el que plantean Huberman, Thompson, & Weiland (2000). Estos autores retomaron datos empíricos de múltiples investigaciones realizadas con profesores de secundaria y primaria en los Estados Unidos, y realizaron una descripción de las etapas experienciales por las que suele transitar el profesorado –en general- durante su carrera profesional. La denominan *tipos modélicos*, en el sentido Weberiano del tipo ideal. Establecen ocho diferentes tipos modélicos. Para cuestiones de mi investigación, retomé los dos primeros para establecer el mínimo de años que debían tener mis profesores/as de EF informantes. Los detallo a continuación.

En primer lugar está la fase de *introducción en la carrera*. Comprendida del inicio de la labor docente a los tres años de labores. Es cuando se enfrenta a la realidad. Se viven

procesos de incertidumbre; experimentaciones por ensayo y error, así como temores por no creerse capaz de manejar las situaciones que se presentan. Seguido a esto, entre los cuatro y seis años aproximadamente, el profesorado entra en el terreno de la *estabilización*, es decir, que existe un mayor dominio de la función docente. En esta etapa el profesor posee más confianza en sí mismo; más espontaneidad y va encontrando un estilo docente personal (Huberman, Thompson, & Weiland, 2000).

Aquí se observa que elegí profesores/as con más de siete años de servicio, puesto que ya se encuentran en una parte más “estable” de su carrera docente. Una vez que tuve el punto de partido, establecí 3 rangos de años de servicio entre los que debía encontrarse el ProEF que entrevistaría, quedando de la siguiente manera:

- 2 docentes, mujer y hombre, que tuvieran entre 7 y 15 años de servicio.
- 2 docentes, mujer y hombre, que tuvieran entre 16 y 23 años de servicio.
- 2 docentes, mujer y un hombre, que tuvieran más de 24 años de servicio.

Marcar estos rangos de temporalidad y elegir a docentes con diferentes rangos de años de servicio, fue con la intención de tener un panorama desde perspectivas culturales, rasgos contextuales y momentos históricos diferentes. Lo cual es necesario si tenemos presente que las RS solo pueden ser bien comprendidas si “son vistas como construcciones formadas en condiciones históricas, culturales y macrosociales” (Wagner et al, 1999; p.96). De la misma forma, tener presente estas características fue una herramienta muy valiosa para entender y abordar el análisis de los datos.

Una vez que tuve definidos a los profesores y profesoras de EF que entrevistaría, acudí a las escuelas primarias donde laboraban. Las visitas las llevé a cabo en el orden que se detalla a continuación en la figura 2. Para guardar el anonimato, utilicé nombres ficticios para el profesorado; al igual para las escuelas solo utilicé números para denominarlas. El número que asigné a cada escuela fue de acuerdo al orden de mis visitas.

Nombre del profesor/a	Clave de identificación	Años de servicio	Escuela donde labora
Rodrigo	PEF-E1	13	E1
Lucina	PaEF-E2	17	E2
Alma	PaEF-E3	14	E3
Mónica	PaEF-E4	27	E4
Guillermo	PEF-E5	26	E5
José	PEF-E6	20	E6

Tabla 1. Profesorado de Educación Física participantes en el estudio

Excepto en una ocasión, el conductor de programa que estaba a cargo de la zona donde se encontraba la escuela primaria siempre me acompañó y presentó con la directora. Una vez que estaba con la directora le entregaba el oficio de presentación y le comentaba los propósitos de mi trabajo y las facilidades que necesitaba de su parte; les comenté que además de entrevistarlas a ellas y al profesor o profesora de EF de la escuela, también necesitaba platicar con una maestra de grupo y una madre de familia.

Así, para el último paso del muestreo, del tipo bola de nieve, pedí a las directoras que sugirieran a algún profesor/a de grupo y a un padre o madre de familia con disponibilidad para participar en la investigación. De esta forma, se concretó un universo de estudio preliminar conformado por 26 sujetos. Entre los cuales había 6 directoras, 6 profesores y profesoras de EF, 7 madres de familia y 7 maestras de grupo.

Escuela	Personas entrevistadas	Clave de identificación
E1	Directora Maestra de grupo Padre de Familia	D-E1 MAG-E1 PAFAM-E1
E2	Directora Maestra de grupo Madre de Familia	D-E2 MAG-E2 MAFAM-E2
E3 ¹⁶	2 Directoras 1 Maestra de grupo 1 Maestro de grupo 2 Madres de Familia	D(m)-E3 D(v)-E3 MAG-E3(m) MOG-E3(v) MAFAM-E3(m) MAFAM-E3(v)
E4	Directora Maestra de grupo Madre de Familia	D-E4 MAG-E4 MAFAM-E4
E5	Directora Maestra de grupo Madre de Familia	D-E5 MAG-E5 MAFAM-E5
E6	Directora Maestra de grupo Madre de Familia	D-E6 MAG-E6 MAFAM-E6

Tabla 2. Directoras, maestra de grupo y madres de familia participantes en el estudio.

¹⁶ En este caso, la escuela contaba con turno matutino y vespertino. La tomé como una sola escuela, puesto que la misma profesora de EF trabajaba en ambos turnos; a causa de esta situación consideré necesario entrevistar a ambas directoras, así como a una maestra de grupo y a una madre de familia de cada turno.

Después de las primeras visitas al campo, y a partir de diversas cuestiones que observé en los primeros datos que obtuve, consideré necesario, con la finalidad de tener un panorama más amplio y claro sobre mi objeto de estudio, incluir a otros informantes que se encontraran en niveles más altos dentro de la estructura jerárquica de la EF en el estado. Incluí a 4 personas más, de los cuales 2 trabajaban en la Dirección General de Educación Física Federalizada y los otros 2 eran mandos medios en la Inspección 99. Para guardar el anonimato no mencionaré los cargos específicos, ni los nombres. De aquí en adelante los mencionaré como autoridad 1 (A1), autoridad 2 (A2) y así sucesivamente.

Al final del proceso de delimitación de los sujetos en estudio, que aquí he detallado, terminé con un total de 30 informantes pertenecientes a diversas escuelas primarias; a la Inspección 99, y a la DGEFF. Al igual que con las autoridades, los demás informantes también serán secretos. Para ello he asignado las siguientes claves.

Por ejemplo, la primera escuela que visité fue la E1. A partir de esto, los informantes que fueron entrevistados ahí se identifican por su función más la clave E1: directora (D-E1), maestra de grupo (MAG-E1), madre de familia (MAF-E1). En el caso del/a profesor/a de Educación Física, únicamente utilizaré la abreviación PaEF cuando se trate de una profesora y PEF cuando sea un profesor; a esto le añadiré la clave de la escuela en la que labora; en este caso sería E1 (PEF-E1). Para mayor facilidad, sugiero al lector volver a revisar las tablas 1 y 2 ubicadas unas páginas atrás; ahí se encuentran mejor organizadas las claves de identificación.

3.2.3 Técnica de investigación: Entrevista

Para conocer cuáles son las RS que los sujetos en estudio tienen sobre el profesorado de Educación Física (ProEF), utilicé la entrevista como medio principal para la construcción de los datos empíricos. Menciono construcción, ya que dentro de una investigación cualitativa los datos no son tal hasta que se pregunta por ellos; no están ahí en el mundo tangible para ser simplemente aprehendidos, sino que los datos son construidos en la relación entre lo que pregunta el investigador y las respuestas del entrevistado (Kvale, 2007).

Como se esbozó en la parte teórica, las RS se construyen en, además de otros aspectos, los intercambios comunicativos y experienciales que establecen las personas. También, la comunicación es de los principales medios por los cuales circulan las RS que se tienen sobre algo o alguien. Por ello la pertinencia de acercarse a las RS por medio de una técnica interrogativa, como la entrevista, radica en que “al momento de hablar las personas atribuyen características y significados a los objetos, con lo cual después ese objeto pasa a formar parte de la realidad del grupo social” (Wagner et al. 1999, p. 96).

La entrevista es una de las técnicas más utilizadas en las investigaciones cualitativas (Kvale, 2007; Forsey, 2012); de igual forma, se suele recurrir con frecuencia a ella cuando las representaciones sociales se abordan desde una aproximación procesual y se prioriza el aspecto social sobre el cognitivo (Flick, 1998; 2000).

La entrevista supone una conversación profesional en la que el entrevistador y el entrevistado construyen datos a partir de ahondar en temáticas relacionadas con el objeto de estudio de la investigación. El valor que tiene el uso de la entrevista como vía de

recolección de información en esta investigación, se debe a que la información que se extrae “ha sido experimentada y absorbida por el entrevistado y (...) será proporcionada con una orientación e interpretación significativa de la experiencia del entrevistado” (Alonso, 1995, p. 226).

De entre los diversos tipos de entrevista que se pueden utilizar, el más conveniente de acuerdo a la lógica de este trabajo fue la semi-estructurada. Este tipo de entrevista busca, con base en temáticas previamente establecidas, obtener descripciones de la realidad desde la perspectiva de los entrevistados, y la interpretación del significado del fenómeno descrito como objeto de estudio (Kvale, 2007).

En la investigación las temáticas planteadas inicialmente no fueron la única información que se recabó. En un primer momento elaboré tres guiones de entrevista: uno para el ProEF, otro para las maestras de grupo y directoras y uno más para las madres de familia. En un acercamiento de preparación al trabajo campo entrevisté a 2 docentes, uno de Educación Física y una maestra de grupo, y a una madre de familia que contaban con características similares a mis futuros informantes. Este ejercicio previo me sirvió para corroborar la pertinencia de los temas planteados, así como para la inclusión de nuevas dimensiones que habían sido obviadas en la elaboración de los primeros guiones, pero que eran relevantes para concretar el problema de investigación.

Por ejemplo, en el primer guion de entrevista que elaboré para el profesorado de EF y para las maestras de grupo y directoras no tenía pensado indagar cómo eran las relaciones laborales entre el/a profesor/a de EF de la escuela y el demás personal. De igual forma, en mis primeros guiones no estaba indicado que debía preguntar por el lugar que tiene la

Educación Física en el currículum escolar. Sin embargo, cuando, por medio de las entrevistas piloto, noté que esas temáticas me proporcionaban datos que enriquecían el objeto de estudio, decidí incluirlas en los guiones de entrevista definitivos (Ver anexos).

Además, la fase de piloteo de los guiones de entrevista me permitió afinar detalles técnicos y adquirir más experiencia para afrontar diálogos de esta naturaleza, puesto que nunca había realizado entrevistas.

Después de la fase de prueba concreté tres guiones de entrevista. El lector puede encontrarles en los anexos de este documento. Uno estaba dirigido al ProEF (anexo 1); otro a las maestras de grupo y las directoras (anexo 2), y un guión para las entrevistas con las madres de familia (anexo 3). Como se observará, los guiones de entrevista no fueron iguales; hubo temáticas que ahondé con el ProEF, pero no con las madres de familia. Esto debido a que había información que únicamente podía ser proporcionada por cierto grupo de entrevistados.

Todas las temáticas que abordé contribuyeron a la conformación del objeto de estudio. Por ejemplo, al ahondar en relación a las relaciones interpersonales que se establecen entre todos/as los/as integrantes de una escuela y el/a profesor/a de EF, y al preguntar por las condiciones de infraestructura, de espacios y de materiales didácticos en los que desarrollaba su labor el ProEF me sirvió para conocer la toma de posición que las personas, explícita e implícitamente, toman hacia el ProEF.

Al preguntar por las consideraciones de la EF y del ProEF, pretendí acercarme a las propias representaciones. En ese sentido, pregunté a los/as entrevistados/as cómo veían al ProEF;

qué opinaban de su desempeño docente; qué creían que un/a profesor/a de EF debía realizar, y qué lugar ocupaba la Educación Física en los planes de estudio de primaria.

Como se observará en un apartado posterior, algunas de las temáticas sobre las que indagué en las entrevistas constituyeron en sí algunas categorías analíticas desde las que construí el apartado donde intento dar respuesta a mis preguntas de investigación. Claro ejemplo de eso, fue cuando pregunté a los/as informantes en relación a las diversas experiencias que tuvieron con el ProEF y la EF en su infancia y en su etapa laboral. Debido a que resultó ser un elemento medular en la constitución de las RS sobre ese colectivo docente, tomé las experiencias como una categoría a través de la cuál observé, reflexioné y analicé mis datos empíricos.

3.2.4 Acercamiento al campo y construcción de datos empíricos

Una vez que tuve listo el guión de entrevista, y todos los aspectos administrativos estaban resueltos, comencé la fase medular del trabajo de campo; el cual tuvo lugar durante noviembre y diciembre del 2011 en seis escuelas primarias pertenecientes a la Inspección 99 de Educación Física. También, durante los primeros días de enero llevé a cabo entrevistas en la Dirección General de Educación Física y en la Inspección 99. En total realicé 30 entrevistas.

Durante las visitas a las escuelas no enfrenté mayores dificultades. En todas recibí un trato muy cordial. Las personas mostraban disposición e interés en el trabajo que se realizaba. Sólo en una escuela una directora me negó la entrevista.

En todos los casos el orden y el lugar de entrevistas fue el que se presenta a continuación: las directoras en sus oficinas; las maestras de grupo dentro de su salón de clase; las madres de familia y algunos/as profesores/as de EF en espacios abiertos. A dos profesoras de EF las entrevisté en la dirección de su respectiva escuela. Un profesor de EF contaba con su propio salón de clases; ahí realicé la entrevista.

En el transcurso de las entrevistas trataba de mantener una conversación abierta; de estar alerta a los comportamientos, gestos y señales que emitían los informantes. Debido a que se trataba de una investigación interpretativa fue importante poner atención a todos los detalles que, además del discurso, pudiesen arrojar significados relacionados al tema en cuestión; esto, claro, sin ser el objeto central de mi atención.

Para tener un control de esto, empleé un “diario del investigador” (Taylor & Bodgan, 1986). En esta libreta llevaba notas de gestos, señas y ademanes que los informantes realizaban durante la entrevista; también notas de interpretaciones y relaciones con conceptos teóricos que hacía en el momento a partir de las palabras que me compartían. También, tenía algunas anotaciones de las características de las escuelas y de alguna situación que llamaba mi atención. Cabe aclarar que este no era un diario de campo en el sentido etnográfico, sino simplemente una especie de bitácora durante las visitas. Posteriormente leía las notas y las sugerencias ahí mencionadas; algunas notas me brindaron elementos al análisis. También a partir de esto fui afinando el objeto de estudio.

Por citar un ejemplo, en la libreta anotaba cómo se encontraban distribuidos los espacios de la escuela, cuántos salones había, si había espacios para las clases de Educación Física y dónde se situaba el/a profesor/a de EF de la escuela. Llamó mucho mi atención que de los/as seis docentes de EF entrevistados/as sólo uno contara con un espacio diseñado exclusivamente para él. Se trataba de un salón en particular donde el profesor (PEF-E6) podía dejar sus cosas, atender a los estudiantes, elaborar y revisar documentación, así como pasar el tiempo. Los/as otros/as cinco docentes carecían de un lugar en el cuál pudieran, por lo menos, resguardar sus cosas personales; por lo regular tenían que dejarlas a un costado de la cancha escolar. Tomar notas sobre esta situación me permitió pensar en uno de los términos que utilizo en la descripción analítica que realizo en el capítulo cuatro: la marginalidad en la que se encuentra el ProEF en el sistema educativo.

Durante las primeras entrevistas que realicé, tuve complicaciones emocionales a causa de formar parte del colectivo sobre el que se enfocaba mi estudio. En muchas ocasiones me veía reflejado en las experiencias transmitidas a través de los diálogos formales e informales que tuve con diversas personas durante el proceso de investigación; por lo que era difícil para mí ver, ahora desde una mirada externa, las problemáticas que aquejan a mi profesión.

Tener una formación y haber laborado en el área de Educación Física implicó un gran proceso reflexivo constante de mi parte para ser objetivo en medida de lo posible. Las dificultades más recurrentes a las que me enfrentaba eran verme reflejado en las palabras del otro; colocarme en el lugar del otro y emitir un juicio de valor implícito en el tema que cuestionaba. Muchas veces, a lo largo del desarrollo de las entrevistas, cuando el entrevistado hablaba de un tema en especial, se me venía a la mente mi propia imagen

realizando esa actividad, o viviendo esa misma situación, o experimentando esos mismos sentimientos. Por eso, en esta parte tuvo gran importancia una reflexividad; ser reflexivo me permitió tomar conciencia de estas circunstancias y hacer de ellas, en vez de una dificultad, una posibilidad para abordar temáticas que profundizaran la construcción de los datos. En lugar de preguntar como si me preguntase a mí mismo enfoqué esos pensamientos para entender mejor al entrevistado.

Volviendo a cuestiones técnicas, las entrevistas tuvieron duraciones muy variadas. Las más cortas fueron las de los padres de familia, quienes en ocasiones se limitaron a responder sí y no a los cuestionamientos. Las charlas con los/a profesores/as de EF tuvieron una duración promedio de entre una hora a una hora con cuarenta minutos. Las entrevistas con las directoras y con las maestras de grupo duraron entre cuarenta minutos y una hora. Todas fueron audiograbadas con una grabadora digital; posteriormente las pasé a la computadora y ahí, con asistencia del software *F4*, las transcribí tal cual se grabaron. Ya que estaban transcritas comencé el proceso de análisis.

3.2.5 Proceso de análisis

La fase del análisis ha sido muy importante para mí. Me ha hecho comprender que en una investigación se debe construir un hilo que brinde coherencia interna. Esto solo se logra yendo de un capítulo a otro; de la teoría a la metodología y de ésta a los datos, y así sucesivamente. Pese a que en momentos pareciera que uno se encuentra en un abismo sin salida, esto no es así. A partir de ese sentimiento de estar perdido; de pensar desde los

datos la teoría y viceversa, ese ir y venir es lo que al final de cuentas da sentido a la investigación.

Antes de continuar, es preciso detallar como entendí y como llevé a cabo el análisis del material empírico. Para guardar la lógica planteada a lo largo de los apartados de la investigación, el análisis de datos se entendió, no solo como una parte de la investigación, sino como un proceso complejo que está estrechamente relacionado con la epistemología, la teoría y la metodología que sustenta la investigación. También, se comprendió que la búsqueda del método analítico ideal es una empresa improductiva, ya que no hay solo una manera de analizar los datos cualitativos (Coffey & Atkinson, 2005).

Para articular la teoría con el análisis se tuvo presente que cuando se estudian las representaciones sociales, el objeto o sujeto que es representado cuenta con un contexto histórico-cultural que debe ser tomado en cuenta al momento de la investigación (Jovchelovitch, 2001, Jodelet, 1991). Así mismo, para el análisis se tomaron en cuenta dos conceptos teóricos que son parte constitutiva de las RS: la objetivación y el anclaje. Esto no quiere decir que el análisis haya sido deductivo a partir de la teoría. Los conceptos sirvieron para dar indicios a la estructura desde la que se observaron los datos.

También se retomó la apertura y versatilidad metodológica que implica un estudio en RS y se exploró los datos desde varias perspectivas teniendo en cuenta que el análisis más que la estricta adherencia a un método, es un proceso artesanal en el que el investigador puede utilizar, teniendo presente sus implicaciones epistemológicas, las herramientas analíticas necesarias (Miles & Huberman, 1994; Denzin & Lincoln, 1998a, 1998b, 2000).

- *Enfrentando los datos*

Para tener mejor manejo de la información las transcripciones de las entrevistas fueron introducidas en el programa informático Atlas Ti. Ahí los documentos se ordenaron y se marcaron con las abreviaturas de identificación establecidas previamente. A la par de esto, hice una revisión bibliográfica de materiales que trataban el tema del análisis. De ahí, retomé algunos elementos de la propuesta que hacen Miles & Huberman (1994) y Wolcott (1992) para abordar el análisis de datos cualitativos.

Para el primer acercamiento que tuve con los datos, recuperé los dos primeros elementos de la perspectiva que proponen Miles & Huberman (1994). Los autores plantean que el proceso analítico implica tres subprocesos: reducción, presentación y conclusiones y verificación de los datos (1994; Huberman & Miles 1998), los cuales están estrechamente relacionados entre sí, y a su vez con toda la investigación.

Como su nombre lo indica, la reducción implica seleccionar y abstraer, acorde con las preguntas de investigación y el marco teórico-metodológico, todos los datos que se construyeron durante la investigación (Huberman & Miles, 1998). No se debe confundir o asociar la reducción con aspectos cuantitativos. Es una forma de transformación (Wolcott, 1992) o condensación (Tesch, 1990) de los datos.

De acuerdo a como he entendido y vivido el proceso analítico en esta investigación, puedo mencionar que la reducción tuvo dos fases. La primera fue una fase más “macro”; comenzó desde el momento en que pensé en este problema de investigación, y desde que planteé las preguntas de investigación, ya que con esto me centré únicamente en un fenómeno de la realidad social. Continuó con la elección de la ventana teórica de las RS. Elegir ese cuerpo

teórico sobre otro me orilló a entender y construir mi objeto de estudio de forma particular. Por último, la reducción también contempló el diseño de la investigación y la elección de temáticas para las entrevistas.

Después de realizar esta “macro” reducción de datos fue necesario enfrentar los datos empíricos resultantes. La segunda fase de la reducción comenzó al transcribir las entrevistas y concluyó con la codificación y categorización de los datos empíricos.

- *De la reducción a la categorización*

Desde el momento de transcribir, iba tomando nota de posibles formas de estructurar, dar sentido y codificar los datos. Al finalizar las transcripciones ya contaba con las primeras pistas, surgidas desde lo empírico, sobre cómo abordar los datos. A partir de estas rudimentarias pistas y de la revisión de mis preguntas y la teoría comencé una cuidadosa revisión de cada entrevista. Para agilizar el proceso, las entrevistas se leyeron y codificaron con ayuda del programa informático *Atlas Ti*. En las primeras se asignaron algunos códigos que se habían pensado de manera deductiva a partir de algunos conceptos teóricos. Posteriormente, desde los datos fueron surgiendo más códigos.

En este momento la reducción se volvió codificación. Para este trabajo la codificación se entendió como el proceso mediante el cual se asignan nombres, códigos o etiquetas a los múltiples fragmento de material empírico que el investigador consideraba como parte del objeto de estudio. Así mismo, la codificación no se limitó a una simple y mecánica forma de nombrar un dato, sino que se usó para “expandir, transformar y reconceptualizar los datos abriendo, así, más posibilidades analíticas (Coffey & Atkinson, 2005; p. 49).

Esta fase de codificación se desarrolló por igual desde lo deductivo a lo inductivo y viceversa. Fue deductivo, porque la mayoría de temáticas que se abordaron durante las entrevistas se derivaron desde los postulados teóricos de las RS y esto ya otorga implícitamente ciertas categorías de comprensión. También fue inductiva, porque durante las revisiones de los datos empíricos surgieron un sinnúmero de códigos y algunas categorías. En el análisis no prioricé lo deductivo, ni lo inductivo; la llevé a cabo desde un punto intermedio. Leía las transcripciones desde mis preguntas de investigación; desde la teoría; desde la metodología, pero también pensé y formulé esos apartados desde los datos.

El resultado a partir de este diálogo entre lo deductivo y lo inductivo me permitió contar con códigos descriptivos –más apegados al dato- e interpretativos –más abstractos, teóricos-. Al finalizar la codificación generé, desde el Atlas Ti, reportes de los códigos utilizados, los cuales examiné, pensé y contrasté con las preguntas de investigación y la teoría. Después acudí nuevamente a revisar los datos y replanteé los códigos que consideré necesario. En la parte de los anexos, el lector encontrará un listado de los códigos en los cuales agrupe mis datos, continuando así con la reducción de los mismos (Ver anexo 4).

Después de esto, agrupé los códigos en bloques más abstractos y establecí así mis categorías analíticas. Las categorías de análisis se crearon de la misma forma que los códigos: de lo deductivo a lo inductivo y viceversa. Algunas de ellas se encontraban implícitas en los códigos que se asignaban al material empírico; otras surgieron de manera totalmente inductiva desde los datos. El sistema de categorías fungió como eje vertebrador de los pedazos de material empírico. Tener una lógica interna permitió que los datos comenzaran a cobrar sentido.

Llegado este punto, fue necesario apartarme un poco de los planteamientos de Miles & Huberman (1998). Para ellos, la segunda fase del proceso de análisis es la presentación de los datos, lo cual hace referencia a la forma de organizar y condensar los datos de forma tal que sean susceptibles de ser desarrollados. Este paso no se siguió. Los datos ya estaban organizados alrededor de la estructura lógica que era el sistema de categorías, sin embargo aún era necesario trascender los datos fácticos e interpretarlos más allá de lo dictan a primera vista (Wolcott, 1992).

Las categorías que sirvieron como medio analíticos de los datos y como hilo hilvanador del sentido de este trabajo, son claramente identificables en los apartados y subapartados del capítulo de análisis que se presenta a continuación.

Capítulo 4. Representaciones sociales sobre el profesorado de Educación Física

Este capítulo constituye la parte más analítica de mi trabajo. En él he tratado de plasmar las respuestas a las preguntas que fungieron como guía de esta investigación. Por ello, a lo largo de este capítulo presento los múltiples significados y las imágenes que las personas que fungieron como mis informantes han construido sobre los/as profesores/as de Educación Física. Así mismo, bosquejo las actitudes expresadas hacia dichos docentes. Estas construcciones, como se indica en el desarrollo del capítulo, han estado cimentadas en elementos como: las condiciones histórico-culturales vigentes en determinada época, las experiencias escolares con el profesorado de Educación Física y las distintas formas de desempeño docente que han tenido los/as profesores/as de EF en el transcurrir de los años; a partir de estos elementos la sociedad ha significado de múltiples maneras lo que un profesor/a de Educación Física debe ser y hacer.

4.1 Elementos constituyentes de las representaciones sociales sobre el profesorado de Educación física

Existen diversos elementos, de carácter cognitivo y social, que toman parte en la constitución de las representaciones sociales (RS) que se poseen sobre algo o alguien; en este caso sobre el profesorado de Educación Física (ProEF). Debido al planteamiento y desarrollo que seguí en esta investigación, únicamente ahondé en los de carácter social.

Cabe señalar, que hablar de elementos no implica que estos sean una especie de ingredientes separados que al sumarlos den como resultado una representación social. Hago mención de que existen *elementos constituyentes*, ya que ellos han dado forma y características particulares a las RS que se tienen sobre el ProEF.

De acuerdo con los datos empíricos de esta investigación, las diversas condiciones histórico-culturales que han acompañado el desarrollo de la Educación física (EF) en el Sistema educativo nacional; las experiencias que se han vivido con la EF en el ámbito educativo y las diversas formas en las que el ProEF se ha desempeñado profesionalmente son los elementos más importantes en el proceso constitutivo de las RS que se tienen actualmente sobre los/as profesores/as de EF.

A continuación desarrollo por separado cada uno de estos elementos. Presentarles de esta manera responde a cuestiones analíticas y para brindar una mejor comprensión al lector. Sin embargo, hay que señalar que estos elementos se encuentran relacionados entre sí. El hecho de guardar una mutua relación no implica que sean dependientes.

Menciono que los elementos están relacionados entre sí, porque con ello asumo que poseen un dinamismo que les permite interactuar.

Como se observará más adelante, en ocasiones las experiencias que algún entrevistado vivió en la clase de EF en la primaria están relacionadas con las formas de desempeño profesional de los docentes, y éstas a su vez guardan coherencia con las condiciones histórico-culturales que caracterizaban a la forma de concebir la asignatura en determinada etapa. Pero no siempre es así, ya que en el transcurrir de los años ha habido enfoques de la

EF que han tenido más aceptación; por lo cual sus contenidos y actividades han logrado mantenerse vigentes a pesar de las reformas curriculares.

4.1.1 Condiciones histórico-culturales y su repercusión en la Educación física.

En esta investigación, desde el diseño teórico-metodológico hasta el análisis de datos, tuve presente que las condiciones histórico-culturales específicas de determinado momento brindan características particulares a la forma en que los sujetos ahí presentes construyen y conciben su realidad cotidiana. Al tener presente este hecho se reconoce que los sujetos que convergen en determinado espacio social se ven influenciados por elementos culturales propios de un momento histórico. Con esto, también se reconoce que los seres humanos son poseedores de una historicidad.

Tomar en cuenta estas cuestiones fue de gran importancia durante la pesquisa, ya que permitió observar las diferencias existentes entre las concepciones que se tienen respecto a las funciones y propósitos de la Educación física (EF) en el ámbito escolar. Esto en relación con las condiciones culturales acaecidas en determinado momento histórico.

En el transcurso de tiempo que, de una u otra manera, la EF ha formado parte del campo educativo, han existido diversos enfoques teóricos desde los cuales se ha abordado y orientado la asignatura. Estos enfoques se plantearon en correspondencia a múltiples circunstancias políticas, sociales y económicas acontecidas a nivel nacional e internacional. A su vez, estos enfoques desembocaron en los diferentes programas de formación para el profesorado de Educación física (ProEF). También, por medio de estos enfoques se

determinó el tipo de contenidos, propósitos, medios, métodos y técnicas didácticas que el ProEF debía seguir durante la preparación y ejecución de sus clases.

Como mencioné en el apartado 1.4.1, además del vigente, han existido cinco enfoques que han guiado los quehaceres del profesorado de EF. El primero era de carácter militar. Tuvo vigencia entre 1940 y 1960. Las actividades planteadas comprendían ejercicios de adiestramiento, marchas y una fuerte carga de deporte. Estaban encaminadas hacia el fomento del nacionalismo.

De acuerdo con los años de servicio que tienen en la actualidad, solo los entrevistados A1, D-E3 y PaEF-E4 vivieron, como estudiantes y profesores, esta época de la Educación Física militarizada. La problemática que más resalta de este tiempo es que sólo existía una escuela de EF en todo el país; lo que representaba que quien quería estudiar esta profesión, tenía que abandonar su ciudad de origen para hacerlo.

Yo soy de Guerrero. Para estudiar EF salí, me fui a estudiar a México. En la república no había más que la Escuela Nacional de Educación Física en la ciudad de México (A1).

Contar, únicamente, con una escuela formadora en el país ocasionó dos problemáticas en la EF. La primera, que el profesorado de la especialidad fuese muy limitado en relación con la demanda existente en el país¹⁷. En segundo lugar, dificultó que muchas personas que se hicieron parte del servicio docente obtuvieran los contenidos teóricos necesarios para llevar

¹⁷ Este es un problema que se presenta hasta la fecha. En el nivel primaria existen aproximadamente 99,319 escuelas en el país; el número aproximado de profesores/as de Educación Física es de 46,326; ante estas cifras se observa la cobertura no alcanza ni el 50% de las escuelas primarias del país (Cfr. Sistema de consulta interactivo de estudios estadísticos. SEP, 2011. <http://168.255.106.22/principalescifras/Default.aspx>).

a cabo sus labores. Haber carecido de una preparación escolarizada o formal, no implica que estos profesores hayan sido malos en su labor. Como señala el fragmento de entrevista, se cubría la falta de conocimientos teóricos con una gran disposición hacia el trabajo y con destrezas prácticas.

Los maestros de Educación Física que tuve en la infancia eran más empíricos, más empíricos que estudiados. Yo no recuerdo que uno me dijera: "Fui a tal escuela". Me parece que los maestros que yo tuve no eran estudiados. Eran empíricos, pero unos maestros empíricos con una entrega (enfatisa) total al deporte. No fijándose en la cosa monetaria, sino más de corazón (PaEF-E4).

La influencia que tenía el ámbito militar dentro de la EF escolar en esta época es innegable. Además de en los contenidos y actividades los rasgos militares eran observables en el propio aspecto del profesorado de Educación física de la época:

En esos años fíjate, como te dije hace rato, el profesor de Educación Física llegaba vestido de blanco. Al menos en la primaria donde yo estudié y nos daba clase el maestro. Iba verdaderamente bien vestido. Bien de pantalón blanco, camisa blanca y sus tenis (A1).

A finales de 1950 en el contexto mundial comenzaron a gestarse reformas para crear un modelo educativo técnico-racionalista. Esto con la finalidad de incrementar la eficacia y eficiencia en los sistemas de producción, e ir así más acorde con los nuevos requerimientos del modelo económico predominante. La EF no quedó exenta de estas condiciones estructurales. Por ello se planteó que la formación de especialistas, los contenidos a abordar y las actividades a realizar, debían encauzarse, primordialmente, desde una óptica técnico-deportiva (SEP, 2002; Torres et al, 2007). Aunado a este hecho de carácter internacional, hubo un suceso en nuestro país que brindó características muy particulares a la EF: México fue anfitrión de la Olimpiada en 1968.

Con este contexto cultural de fondo los contenidos de la EF se centraron en la enseñanza pre-deportiva y deportiva. Los objetivos perseguidos eran la detección y preparación de atletas que representaran al país en dicha justa olímpica.

La Olimpiada en México fue un hecho que marcó enormemente el rumbo de la Educación física. Si bien desde el comienzo de la institucionalización de la disciplina en el país estaban presentes las actividades deportivas, en este momento el deporte cobró un sentido protagónico en la formación y el desempeño del profesorado.

La formación se basaba en el enfoque de marcha y de deporte. Nada más, de deportes. Nos formaban que “ahí) va la clase de basquetbol con sus fundamentos, aprende tus fundamentos”; como los vas a enseñar del volibol, de... (PaEF-E4).

Las clases eran más avocadas a lo deportivo, porque estaban cerca las olimpiadas del 68. Los profesores se avocaban al desarrollo de fundamentos deportivos. En aquellos años de atletismo, basquetbol, volibol, beisbol, futbol” (A3).

Debido a la magnitud del evento, este trascendió el contexto escolar. Las actividades de preparación involucraron a la población en general; con lo cual se fue creando la idea de que el profesorado de EF era una especie de promotor o entrenador deportivo.

Cuando salí de la secundaria llegaron muchachitas que habían salido apenas de la Normal, y entonces empezaron a involucrarse en el municipio a hacer muchas actividades, que si los desfiles, que si las carreras, que si las competencias, que si la antorcha del 68 (PaEF-E4).

A raíz de este suceso histórico de gran trascendencia, la Olimpiada del 68, la EF concretó su deportivización, y con ello la enseñanza de deportes, marchas y ejercicios de control se convirtieron explícita e implícitamente en los contenidos, medios y fines principales de la

Educación Física escolar. Así mismo, el aspecto educativo de la EF fue quedando de lado y se configuró la creencia de que las funciones del ProEF eran adiestrar y entrenar.

Como consecuencia de la deportivización de la asignatura, el profesorado de EF volcó por completo su trabajo hacia la enseñanza, principalmente, de fútbol, volibol y basquetbol. Estos hechos tienen aún demasiada vigencia entre los profesores/as actuales; independiente de sus años de servicio y periodo de formación.

El maestro me enseñó lo básico de los deportes y en aquel entonces era todo más militar, más deportivo y más que fue después del 68 que fueron las olimpiadas este, dio más auge el deporte (PaEF-E2).

Desempeñar tales funciones –enseñanza totalmente centrada en el deporte y "selección de talentos"- estaba totalmente acorde con los objetivos del contexto socio-histórico en que se desarrollaba la EF. El inconveniente surgió cuando se plantearon cambios en la forma de entender y actuar en la EF y éstos no fueron asimilados, o ni siquiera tomados en cuenta, debido a la fuerza y popularidad que tuvo entre el ProEF, y la sociedad en general, la deportivización de la EF.

El ProEF que ya trabajaba durante el periodo que tuvo vigencia el enfoque deportivo (entre 1960 y 1974) me señalaba que no contaban, o por lo menos ellos no sabían de su existencia, con algún programa o libro de trabajo en el cual se pudiesen guiar para llevar a cabo sus clases. Esta situación no representaba una problemática para ellos/as, puesto que como el objetivo era entrenar los diferentes deportes, solo bastaba con repetir los ejercicios y entrenamientos que ellos habían experimentado en su paso como jugadores de algún deporte.

Entonces no había ni plan de trabajo, ni nada. No te daban un programa. El programa era

de acá (Toca con el dedo su cabeza) nada más. Tú te lo tenías que inventar y hacer tu programita y ver cómo le hacías para ver que tus niños te rindieran más (PaEF-E4).

Debido a que a nivel internacional se habían replanteado los modelos económico y de producción, existía la necesidad de inculcar nuevas destrezas y condiciones físicas en las personas, y en la Educación física se tenía mejor oportunidad para hacerlo. Por ello, además de la preparación técnico-táctica del fútbol, basquetbol, volibol y atletismo, forjar cuerpos resistentes, rendidores y disciplinados era otro objetivo central que se buscaba con la EF orientada desde esta perspectiva.

Después del deportivo, se desarrollaron los enfoques¹⁸: Psicomotriz, Orgánico funcional y Motriz de integración dinámica como delimitadores de los contenidos y objetivos de la Educación Física. Durante el periodo que cada uno de estos enfoques estuvo vigente, tanto los programas de formación del profesorado, como los planes de estudio se delimitaron desde su forma de plantear la EF. A pesar de ello, en la práctica ninguno logró implementarse, ni llevarse a cabo como debiese haber sido.

De acuerdo con su edad y años de servicio cuando las maestras de grupo, los/as profesores/as de EF y las directoras (excepto cuatro de ellas) cursaron su respectiva preparación docente, los enfoques que regían los programas de formación y los planes de estudio eran el Psicomotriz ó el Orgánico funcional. Por ello, su formación se debía haber llevado a cabo desde alguna de esas formas de entender la EF. Sin embargo en la práctica esto no sucedió así. A causa de la fortaleza y gran aceptación que habían engendrado la deportivización y la militarización de la disciplina la formación que recibieron estos

¹⁸ Solo hago referencia a los enfoques que han perdido vigencia. No incluyo al actual enfoque global de la motricidad que se enmarca dentro de la Reforma Integral para la Educación Básica.

profesores/as se vio fuertemente influenciada por estos paradigmas.

Los fragmentos que se citan a continuación son de una autoridad de EF (A3) y de una directora (D-E2) respectivamente. Su preparación docente tuvo lugar después de 1977. Para esta fecha, tenía tres años que se había dejado atrás el enfoque deportivo (Cfr. SEP, 2002; Torres et al, 2006). En su lugar los programas de formación del profesorado y los planes de estudio estaban desarrollados a partir de un enfoque de EF que planteaba la creación de hábitos y cualidades óptimas mediante un desarrollo psicomotriz integral. A pesar de esto, se puede observar lo siguiente:

...predominaba más el [enfoque] deportivo. Esa fue parte de mi formación dentro de la Normal [de EF] en Veracruz. Teníamos las materias que eran basquetbol, volibol, gimnasia, atletismo, esgrima, natación. Probablemente se me escapen ahorita algunas. Por otro lado teníamos nutrición, anatomía, psicología, fisioterapia, fisiología (A3).

Este desapego a abordar los contenidos que marcaban los programas de formación vigentes no se daba exclusivamente en la preparación del futuro ProEF. También, la orientación sobre EF que recibían durante su formación quienes se convertirían en profesores/as de grupo estaba fuertemente influida por contenidos y actividades de enfoques anteriores.

Cuando estudié la Normal tenía yo un PEF que (...) me despertó mucho el interés en la clase de EF. Nos enseñó lo básico, la cuestión de las escoltas y, yo no sé él le llamaba en su tiempo instrucción militar. Creo que ahora ya le dan otro nombre. Entonces todo eso a mí me gusto mucho siempre (D-E2).

Como se puede observar, era muy común instruir a los/as futuros docentes, fuesen de EF o no, desde una perspectiva de la EF que ya no correspondía a lo que se planteaba en los programas de formación renovados. Esta situación acarrearía grandes consecuencias

negativas, ya que cuando los/as profesores/as en formación estuviesen en servicio, propagarían una EF desfasada con lo establecido y con ello se crearían múltiples confusiones en relación a los propósitos de la asignatura.

La misma problemática se presentaba también en las enseñanzas que propagaban los/as docentes que ya se encontraban trabajando. A pesar del cambio que se había dado en los planes de estudio, el ProEF seguía orientado sus clases desde una perspectiva que estaba ya discontinuada.

Yo recibí la clase de EF en secundaria. Te hablo del 73 al 76. En ese entonces la EF estaba permeada por lo que era el enfoque psicomotriz, pero venía precedida del enfoque deportivo. Entonces yo veía a los compañeros maestros que lo que trabajaban era el enfoque completamente deportivo (A2).

Si se tiene en cuenta que el Enfoque Psicomotriz entró en vigor, aproximadamente, en 1974, podríamos justificar que el profesor de EF de este entrevistado aún no desarrollara sus clases desde la perspectiva Psicomotriz. Aquí lo que es importante recalcar es que, hasta la fecha, la información y preparación pertinente para afrontar una reforma educativa siempre tarda mucho en llegar a los/as docentes. Por lo cual siempre existe un desfase entre la implementación a nivel estructural y la “asimilación” por parte de los docentes. En el caso de la Educación Física, los enfoques posteriores al deportivo no fueron asimilados por el profesorado, puesto que hasta la fecha lo que impera tácitamente sobre ella es el deportivismo.

Este bosquejo de las condiciones histórico-culturales que han acompañado el desarrollo y establecimiento de la EF nos permite observar la gran incidencia que tuvieron el enfoque militar y el deportivo en la forma de entender esta disciplina. Tanto así que en

la actualidad, después de 50 años y el transcurso de otros cuatro enfoques, aún se conservan muchos rasgos de la manera en que se planteó la EF desde esos enfoques.

4.1.2 Experiencias con la Educación Física en el ámbito educativo.

Otros elementos que han contribuido en la construcción de las ideas y opiniones que los entrevistados tienen respecto al profesorado de Educación física son las múltiples vivencias que han experimentado en el ámbito educativo con la clase de EF y con los especialistas de la asignatura.

Cuando hablo de experiencias en el ámbito educativo, hago referencia a un término genérico que incluye todas las experiencias que los informantes han vivido en sus diferentes etapas y funciones en la vida escolar. Todos los informantes se han encontrado, desde su infancia hasta la fecha, inmersos, de una u otra forma, en el ámbito educativo. En su niñez todos asistieron a la escuela y fueron estudiantes; ahora algunos de ellos son profesores/as de EF, maestras de grupo, directoras, autoridades educativas o madres de familia, pero al final de cuentas tienen un papel en la dinámica escolar.

Con el propósito de presentar mejor y hacer más comprensible la información dividiré las experiencias que los informantes han vivido en el ámbito educativo en dos: a) experiencias escolares, que hacen referencia a las vivencias que tuvieron durante su etapa estudiantil (en la educación básica) y b) experiencias laborales, que son aquellas que han experimentado a lo largo de sus años de servicio el ProEF, las maestras de grupo y las directoras.

a) Experiencias escolares con el Profesorado de Educación Física y el proceso de objetivación.

Las experiencias escolares de los entrevistados tuvieron lugar en su transcurso por el preescolar, la primaria y la secundaria. Durante estos periodos se involucraron con las actividades lúdicas, deportivas, recreativas y de orden y control que habían impuesto y propuesto los profesores/as durante las clases de Educación Física (EF).

Cabe señalar que a diferencia de lo que sucede con otros profesionistas, la mayoría de las personas no tiene contacto previo con algún profesor/a de EF, sino hasta el momento de ingresar al sistema educativo.

En un principio este sujeto extraño sólo hace su aparición en escena. Después, a través de las múltiples experiencias que se viven en las clases de estos profesores/as, esta figura, hasta antes desconocida, comienza a hacerse presente en la vida de las personas. Por ello, se puede decir que las experiencias vividas durante las clases de EF tienen un papel muy importante en el primero de los procesos que hacen posibles una representación social: la objetivación. Además de que algo extraño se hace presente, durante este proceso también se crea conocimiento sobre el objeto o sujeto (en este caso el ProEF) que antes no formaban parte de la realidad social. Debido a esta apropiación y concreción de lo que antes era desconocido las personas comienzan a otorgar significados a este colectivo. Este significado que empieza a construirse sobre el ProEF tiene una estrecha relación con las experiencias que una persona ha vivido tanto con la EF, como con los profesores de la asignatura.

Las experiencias escolares que los/as entrevistados/as manifestaron haber tenido con los profesores/as de EF en su niñez fueron muy variadas. Durante su infancia todos tuvieron experiencias positivas y negativas. Algunas fueron tan positivas que marcaron el rumbo, profesionalmente hablando, que debía seguir una persona; otras tan negativas que causaron indiferencia, apatía, rechazo, menosprecio o, incluso aversión por todo lo referente a la Educación Física.

En ocasiones las experiencias escolares de los informantes con la EF estuvieron estrechamente relacionadas con las condiciones socio-históricas que se vivían en el país y en el ámbito internacional. Esto debido a que, como se analizó en el apartado anterior, estas condiciones influyeron para que la EF se estructurara y desarrollara de determinada manera.

El más claro ejemplo de esta estrecha relación se observa cuando el enfoque deportivo estaba vigente. En esta etapa existió una estrecha relación entre las condiciones socio-históricas, las políticas públicas relacionadas con la EF, los programas de formación, los planes de estudio y las actividades que planteaba el ProEF. Como consecuencia de ello, las experiencias con la EF que tuvieron las personas que cursaron la primaria o secundaria a lo largo de estos años fueron completamente deportivas,

En aquellos años de los 60 y 70 los profesores de EF que un servidor tuvo eran egresados de la ESEF [Escuela Superior de Educación Física] de México, y estaba basado más al aspecto deportivo, fundamentos deportivos básicos (A3).

En este tiempo la gama de experiencias escolares deportivas no eran ofertadas únicamente por el ProEF; también las profesoras de grupo, ante la carencia del

profesorado especialista, cuando tenían que impartir clases de EF lo hacían bajo esta perspectiva.

Cuando llegué a la ciudad, en tercer grado a Córdoba, cuando me vio mi maestra tomar la pelota y ponerme a correr, porque esta maestra [de grupo], tampoco tenía maestro de EF, cuando llegué a la ciudad no había, pero ella me ponía y entonces nos ponían a correr y ella me descubrió que yo tenía habilidad para la carrera. De muy pequeña empecé en el atletismo con las carreras, lanzamientos de bala, salto de longitud, pero a mí me seguía llamando lo de la pelota, y también me vio la maestra que yo voleaba muy bien, y entonces me invitó a formar parte del equipo de volibol en mi escuela (PaEF-E4).

Como se puede notar en el discurso de la profesora entrevistada en estos años, más que impartir una clase, lo que llevaban a cabo los docentes, fuesen de EF o no, era un entrenamiento deportivo con miras al desarrollo de habilidades técnico-tácticas, y una selección de los estudiantes más “aptos” para que representaran a la escuela en los diferentes encuentros que se organizaban. Como señalé anteriormente, de acuerdo con las circunstancias históricas de la época estos contenidos y enseñanzas estaban justificadas. Además, como lo acentúa una entrevistada, el ProEF llevaba a cabo la enseñanza deportiva con una entrega total, con pleno dominio de las actividades y con objetivos claros.

Del total de personas que entrevisté (treinta) para efectos de la investigación, veinticuatro de ellas eran estudiantes de preescolar, primaria o secundaria durante los años que tuvo vigencia el enfoque deportivo. Por esta razón es comprensible que sus experiencias escolares con la EF hayan sido similares a las descritas anteriormente. Es importante resaltar que a pesar del transcurso de los años y a pesar que el enfoque deportivo había quedado atrás, los demás informantes también tuvieron experiencias escolares marcadas

por las propuestas de este enfoque, debido a que éste se enraizó de tal manera que creó un sedimento¹⁹ deportivo (o deportivización²⁰) en la Educación Física.

El profesor de EF nos ponía, más que nada se avocaba más a lo que era el deporte; no tanto a la educación. (PaEF-E4).

A diferencia de lo que sucedió en el enfoque deportivo donde el deporte era paradigma, medio y finalidad, en la deportivización éste se utilizó como medio y, erróneamente, como fin. Sin tener que haber sido así, el profesorado continuó usando el deporte como herramienta principal, y casi exclusiva, en el desarrollo de sus clases; así mismo la idea de seleccionar a los estudiantes con más habilidades deportivas se ha perpetuado,

Yo participé en juegos escolares de secundaria y corrí tres mil metros y quedé en segundo lugar en una carrera a nivel estatal y eso a mí me dio mucho ánimo. Yo recuerdo que me emocioné mucho y mi entrenador, mi maestro de EF, me decía por mi apodo y me decía que tenía muy buena condición que yo siguiera con eso adelante (PEF-E1).

Haber tenido experiencias escolares con una EF cargada hacia el deporte tuvo como consecuencia la construcción de una creencia, muy latente hasta nuestros días, en relación al ProEF: que su función es la de entrenar y ser concebidos más como entrenadores que como educadores. Esto se puede observar claramente en las palabras del profesor que se cita en el fragmento de arriba. Él, dentro de su discurso, antes de llamar profesor denomina entrenador al docente que le impartía EF.

¹⁹ Este término se retoma en la acepción que plantea Gramsci. Hace referencia al cúmulo de elementos culturales que se enraízan profundamente en la realidad social; permaneciendo así no obstante el paso del tiempo y los cambios culturales.

²⁰ De ahora en adelante se usará este concepto como sinónimo de sedimento deportivo. Hace énfasis en el dominio que ha tenido el paradigma deportivo sobre el pedagógico dentro de la Educación Física.

Las experiencias escolares que los entrevistados tuvieron con la EF y el profesorado que estaba a cargo de ella no solo estuvieron marcadas por el deporte y la deportivización. Además, en estas experiencias fue muy recurrente la presencia de planteamientos propios del enfoque militar; que era predecesor del deportivo.

De manera similar a lo que ha sucedido con el deportivo, el militar es otro de los enfoques que más incidencia ha tenido durante la existencia de la EF escolarizada. Vigente en una época histórica (1940 – 1960) en la que era necesario consolidar una identidad nacional y promover el amor a la patria, en este enfoque se plantearon las marchas, los ejercicios de orden y control, las escoltas, los desfiles y una férrea disciplina como medios para alcanzar tales objetivos.

Únicamente tres entrevistados (A1, PaEF-E4 y D-E3) experimentaron el transcurrir del enfoque militar como estudiantes y/o docentes. Como es de suponer, las experiencias escolares de estas personas estuvieron regidas por las actividades, disciplina y marcialidad propias del enfoque. Los demás entrevistados cursaron las diversas etapas de su educación durante el desarrollo los enfoques Deportivo, Psicomotriz y Orgánico funcional. A pesar de ello, es muy notoria en sus experiencias escolares la influencia de rasgos inherentes a esta forma de entender y plantear la EF. A partir de lo anterior se puede observar que también desde este enfoque se constituyó una sedimentación Militarista de la disciplina.

Producto de esta sedimentación, las actividades militaristas sobrepasaron su temporalidad y vigencia convirtiéndose en acciones cotidianas en años posteriores. Se han enraizado a tal grado en la conciencia social que hasta la fecha revisten gran importancia no solo en el ámbito escolar, sino más allá de él.

La mayoría de cosas que se insertan en la Educación Física son a veces porque el mismo sistema te lo pide. Si hay un evento y el presidente municipal, el síndico va a la escuela y le pide al maestro o, a la directora que le preste a la escolta oficial, entonces de cierta manera si son actividades que debes desarrollar (A4).

Aquí se observa que estas prácticas no solo han influido en las experiencias que una persona tiene con su profesor/a de EF dentro de la escuela, sino que también, al ser proyectadas hacia toda la sociedad en eventos masivos, constituyen un conjunto de información que da pie a la formación de creencias y opiniones.

A excepción del tiempo que tuvieron presencia los respectivos enfoques, los sedimentos derivados de los planteamientos militar y deportivo han conformado un binomio que se impone sobre las actividades y propósitos que plantean los enfoques vigentes. En el mejor de los casos las propuestas en turno son desplazadas a un segundo plano, pero por lo regular suelen ser completamente obviadas debido a la fuerte sedimentación de este binomio Deportivización-Militarismo que impera sobre la Educación Física.

La cita que presento más abajo es parte de una entrevista realizada a un padre de familia que tiene 32 años de edad. A juzgar por la etapa histórica a la que nos remonta este dato, debería haber tenido experiencias diferentes a las que manifiesta,

Todo era de ordenamiento y aplicarse en el deporte; tanto en basquet, futbol, carreras... dar el 100% no. Es para lo que te enseñan los maestros (PAF-E1).

Las actividades que proponía el ProEF estaban enmarcadas dentro de la lógica del binomio Deportivización-Militarismo; esto trajo consigo múltiples problemáticas. Las que más destacan son, por una parte, la confusión y distorsión en relación con cuáles deberían ser las

funciones y finalidades del ProEF. Por otro lado, al no entender, ni querer adoptar los cambios curriculares el ProEF contribuyó a crear experiencias escolares desagradables para algunas personas.

Yo gratos recuerdos... pues no, porque para quien no era bueno para el deporte... entonces estábamos así... (Realiza señas y gestos que denotan exclusión) como que a un ladito. Benditos los que estaban o eran buenísimos para el deporte, porque entonces eran los favoritos (MAG-E2).

Además de desagradables, algunas entrevistadas recuerdan que sus clases y su profesor de EF fueron prácticamente improductivos. Como lo señala ahora una directora, en las clases el profesor ni seguía el programa vigente, ni trabajaba bien con la enseñanza deportiva, ni nada; solamente se perdía el tiempo,

Salíamos, nos pasaban lista y ya (enfatisa), en la primaria. Ya en la secundaria, pues... maestros que la verdad (se ríe de forma irónica) de todos.. Maestros que se iban nada más... las mujeres hacen ejercicios, los hombres sacan los tubitos y ya está (Se ríe) (D-E5).

Cabe señalar que esta situación no se puede generalizar. Como se observa en los datos empíricos, muchas personas congraciaron en gran medida con los planteamientos sedimentados; por lo cual sus experiencias fueron muy gratificantes. A tal grado que, como se desarrollará en un apartado subsecuente, estas experiencias marcaron su vida y fueron una motivación para estudiar EF.

El profesor de EF nos ponía, más que nada se avocaba más a lo que era el deporte; no tanto a la educación (...) yo agarré de ahí el amor al deporte, porque a mí me gustaba mucho, jugaba básquet. De ahí me empezó la curiosidad por estudiar lo que era EF (PaEF-E4).

Este análisis de las experiencias que los entrevistados han tenido con la EF nos permitirá comprender por qué se han construido las diferentes ideas, creencias y opiniones que tienen sobre el ProEF, ya que éstas, junto con los elementos que se presentan, son parte fundamental de las RS que se tienen sobre los profesores/as de EF. También, a partir del análisis se ha puesto en evidencia la gran incidencia que han tenido los enfoques militar y deportivo en esta construcción, y la imposición hegemónica del binomio militarismo y deportivismo dentro de la disciplina. Así mismo se podrá observar la influencia que tuvieron las experiencias escolares propias en el desempeño profesional actual que tienen a cabo los/as profesores/as de EF.

b) Experiencias laborales

En este apartado analizo las diversas experiencias que los entrevistados han tenido a lo largo de sus años de servicio con la EF y con el ProEF. Esta diferencia obedece a que cuando hable de experiencias con la EF me centraré en cuestiones propias de la asignatura; cuando me refiera a experiencias con el ProEF haré alusión a aspectos como la organización que rige el funcionamiento de este colectivo y las incidencias que tiene en las representaciones sociales que se han construido sobre él.

Así mismo, en las siguientes líneas se verán reflejadas las distintas formas en que las profesoras de grupo y las directoras se han involucrado, relacionado, interactuado y negociado con todo lo relacionado a la Educación Física escolar.

Una cuestión muy recurrente dentro de las experiencias que directoras y maestras²¹ han tenido con la EF es la carencia de un profesor/a especialista de la asignatura en algún trayecto de su vida laboral. En estos casos son ellas quienes se encargaban de impartir Educación Física a los niños. Algunas lo hacían con agrado y conocimiento de causa; otras más manifestaron haberlo hecho muy poco por “falta de tiempo”. El tiempo de clase para EF está designado en todas las primarias haya o no profesor/a especialista. Abordar esta situación es particularmente importante, ya que nos permite observar que a partir de la ausencia del profesor de EF se comienza a construir la idea de que esa asignatura puede ser obviada sin ningún problema,

Nosotros les dábamos las actividades... eeeh, cuando daba tiempo... no siempre (...) por lo menos yo dedicaba un tiempo de la hora que teníamos para EF para hacer... a algunos directores les gusta que los niños tengan la formación bien (...) que los niños tengan una buena coordinación al marchar porque vienen los concursos de escoltas y todo eso (MOG-E4).

De acuerdo al tipo de actividades y a la forma en que planteaban la EF se puede observar que las maestras de grupo, al igual que el ProEF, estaban ampliamente influenciadas por las sedimentaciones en lo militar y lo deportivo. Las maestras solían cargarse más hacia los aspectos militares, debido a que se requieren menos conocimientos y habilidades “especializadas” para llevar a cabo las enseñanzas. Así, a la par que sus experiencias laborales estaban guiadas por la deportivización y el Militarismo, las maestras contribuyeron a que quienes fueron sus estudiantes en aquella época tuviesen experiencias escolares bajo las mismas características.

²¹ A partir de este momento siempre que utilice esta palabra será en referencia a las maestras de grupo. Dentro del grupo de maestras entrevistadas se encuentra un maestro. A pesar de esto siempre hablaré en femenino, ya que son mayoría las mujeres.

Por otro lado, a causa de un gran desinterés, del poco compromiso profesional y de actitudes perezosas, todas las maestras y directoras manifestaron haber tenido vivencias, en el ámbito laboral, muy desagradables con el ProEF a lo largo de su trayectoria docente. Claro ejemplo de ello es el siguiente caso de una directora quien cuando era maestra de grupo tuvo experiencias muy negativas,

He visto maestros de EF que a veces... no, no dan el 100 como que... me tocó ver algunos maestros que llegaban a la clase, les daban balones a los niños y: "Ora, jueguen"; y a correr los niños a gritar, Eso no era clase era.. (Hace una gesticulación y un ademán que denota desagrado y menosprecio) Y así... se los llevaban (...) No era nada (Enfatiza con la voz y una seña manual) o sea, la clase de EF era aventar las pelotas y que corrieran y gritaran por toda la escuela y yo me enojaba mucho porque, pues está la clase en la cancha y los demás estamos en los salones. Ahorita tenemos aire acondicionado y ya se encierra uno y se oye menos, pero aún así, si los niños andan corriendo como enloquecidos por todos lados ¿verdad? y el maestro se sentaba a platicar (Lo expresa con un tono de voz que simula flojera) o se ponía con el celular, entonces pues... sí definitivamente eso ni era EF, ni iba para allá, era... (D-E1).

Lamentablemente, todas las maestras y directoras que entrevisté, sin excepción, comentaron haberse topado con profesores/as de EF que actúan de la forma en que se describe anteriormente; por ende sus experiencias laborales con este colectivo docente han estado marcadas por el desagrado y la negatividad. Esto ha tenido como consecuencia que muchas de ellas tengan, además de choques y diferencias muy frecuentes, una muy mala opinión sobre el ProEF.

4.1.3 Formas de desempeño docente del profesorado de Educación Física²²

Al hablar de formas de desempeño docente (FDD) me refiero al tipo de acciones, conductas y actitudes que el profesorado de EF ha mostrado y compartido con todas las personas (estudiantes, madres de familia, maestros de grupo y directoras) que están presentes en el ámbito escolar.

La aproximación que realicé a las FDD del ProEF fue por medio de entrevistas; en las cuales cuestioné a mis informantes qué opinaban acerca del desempeño docente los profesores/as de EF y de qué formas se habían desempeñado el ProEF con el que ellos habían tenido relación. Aquí cabe señalar que el objetivo central no fue analizar las formas de desempeño como tal, sino la incidencia que tienen en la construcción de las representaciones sociales.

Este elemento -en estrecha relación con las condiciones histórico-culturales y las experiencias con la EF- resultó tener gran importancia en la constitución de las representaciones sociales que se tienen sobre el profesorado de Educación Física. A la par de esto, fue notable que muchas acciones que los/as profesore/as de EF entrevistados manifestaron llevar a cabo en su labor docente se encontraban marcadas por las experiencias que vivieron con la EF en su etapa escolar.

Por ello, además de mostrar la incidencia que han tenido las múltiples FDD del ProEF en la constitución de las representaciones sociales que se tienen sobre este colectivo, en las

²² Este elemento es a la vez constituyente de y constituido por las representaciones sociales, debido a que entendí y planteé la teoría como un sistema de ideas (Moscovici, 1973) y como una guía para la acción (Abric, 1999).

siguientes líneas también expondré, brevemente, cómo las experiencias escolares que los profesores/as de EF entrevistados vivieron con la EF tuvieron, en la mayoría de casos, una gran influencia en su forma de desempeño docente actual. A causa de esto, en algunas ocasiones el análisis se centró de manera particular en los profesores/as de EF que entrevisté y en otros momentos se tomó en cuenta lo que todos los informantes me comentaron respecto a las FDD del ProEF.

En primer lugar abordaré la relación que existe entre las formas de desempeño docente y las experiencias que tuvieron con la EF durante su etapa escolar quienes ahora son profesores/as de dicha asignatura. Para este caso el análisis estuvo centrado en las nueve entrevistas que realicé a profesores/as y autoridades de EF. En él se pudo observar que en el desempeño docente actual de estos entrevistados están presentes muchas características, actitudes y formas de desempeño que vivieron con sus profesores/as en la clase de EF durante su etapa escolar.

El fragmento que se presenta a continuación es de una entrevista que realicé a la profesora de Educación de Educación Física de la escuela 4 (PaEF-E4). Esta profesora contaba, hasta el día de la entrevista, con alrededor de cuarenta años de servicio. Estudió EF a finales de los sesenta en la Normal de la Universidad Veracruzana. A partir de lo que pude apreciar al observarla, escucharla e interactuar con ella; y de acuerdo con las referencias que otras personas me dieron al respecto, la maestra era una persona responsable, trabajadora, entregada y con un gran amor por su profesión. Las actitudes hacia la EF que ella mostró las fue adquiriendo, de manera inconsciente, a partir de la forma en que se desempeñaban sus profesores de EF cuando ella era estudiante.

Cuando llegué a la secundaria y empecé a ver las actividades que nos ponían los maestros de EF y que: "Vengan en la tarde a entrenar", ni sé si alguien les pagaba, porque eran horas extras, pero ellos nos citaban en la tarde que teníamos que ir a entrenar y hasta nos daba la noche, y eso me hizo a mí fijarme en esas personas (PaEF-E4).

Este desempeño docente que tuvieron sus profesores propició que la maestra construyera un sistema de ideas y creencias respecto a cómo debía comportarse y laborar un profesor/a de Educación física; cuando ella se apropió del conjunto simbólico de lo que esta figura representa, ella lo relacionó con ese tipo de actitudes. De la misma manera, cuando optó por ser parte de ese colectivo, la profesora retomó e integró en su desempeño docente características propias de las FDD que tuvieron sus profesores de EF.

Las características que la PaEF-E4 retomó de las FDD de sus antiguos profesores no sólo fueron cuestiones actitudinales, sino que también incorporó a su propio desempeño las acciones y situaciones prácticas que estos maestros solían plantear durante sus clases. Combinado con su gusto innato por el deporte, observar que el desempeño de sus profesores estaba completamente marcado por la enseñanza y el desarrollo deportivo provocó que, llegado el momento, esta profesora planteara una EF con características muy similares:

Algunas maestras que tienen su deporte preferido, el que jugaron, el que han jugado siempre, generalmente cuando llegaban a su primaria ese desarrollaban más, y entonces yo decía: "bueno que culpa tienen los niños de que a mí me guste el volibol. No, yo tengo que tener todos los deportes", entonces yo me dediqué a eso, a todos los deportes (PaEF-E4).

La incidencia que tienen las experiencias escolares con la EF en las formas de desempeño docente del ProEF no es la única manera en la que estos dos elementos se vinculan. Las

FDD de un profesor/a también son generadoras de experiencias escolares y de experiencias laborales. Si tenemos presente que las experiencias son otro de los elementos constituyentes de las RS, las distintas FDD al propiciar múltiples experiencias también toman parte en la constitución de múltiples ideas y opiniones.

Durante el trabajo de campo los entrevistados compartieron conmigo las múltiples vivencias que han tenido con la EF a lo largo de su vida. Al respecto comentaron que, de manera recurrente, las FDD del ProEF que han observado, o que les ha tocado vivir con los profesores/as de esta especialidad siempre han sido un tanto negativas.

Al referirse a las FDD del ProEF, cuestiones como la irresponsabilidad, la falta de actitudes positivas hacia su trabajo y el poco compromiso profesional fueron observadas constantemente entre los comentarios de los entrevistados.

Los maestros de EF realmente no les daban clase, les daban la pelota y: “a ver haz los que quieras, lo que puedas”, y era un desorden (enfatisa) y siempre había accidentes. Como los niños andaban al garete, se tropezaba, se caían, se golpeaban, entonces le dejaban a uno la responsabilidad (...) tenías que andarlo buscando para ver a qué horas les iba a dar la clase. Los niños le preguntaban a uno: “Y no vamos a tener EF?”, “pues no sé es el maestro vayan y pregúntenle”, y le preguntaban y el maestro los regresaba. Era frustrante tanto para ellos como para uno, porque (...) el niño que venía con la ilusión de saltar y brincar y jugar y aunque nada más le soltaran la pelota, pues ya no. (MAG-E1).

Además de que las FDD del ProEF han estado caracterizadas por estas cuestiones negativas hay otra peculiaridad entre este colectivo que salió a relucir de manera constante: el ausentismo laboral.

Ha habido otros maestros que incluso no venían; entonces por ejemplo nosotros cuando llegamos a faltar y pedimos un día mandamos una persona que esté en nuestro lugar en el grupo. Ellos cuando faltan o faltaban no mandaban a nadie; entonces es un día que el niño pues, yo pienso que uno debe tener la responsabilidad de mandar a una persona. Porque por ejemplo un niño se enferma y no pasa nada, falta el maestro del grupo y el grupo lo resiente, pero falta el maestro EF y todos los que tenían clase ese día lo resienten (MAG-E3).

Las cuestiones que se han presentado, además de contribuir negativamente en las opiniones, ideas e imágenes que se tienen sobre estos profesores/as, han provocado algunas fricciones y problemáticas entre el personal que pertenece por completo a determinada escuela primaria (maestras de grupo y directoras) y el ProEF. De todos los problemas que se han enunciado, el que se deriva del ausentismo de estos profesores/as es el que ha implicado más conflictos entre los grupos.

Este problema no es fácil de contrarrestar, debido a que las directoras de las primarias no tienen autoridad plena sobre el ProEF. Hay que recordar que estos profesores/as no son parte directa de la primaria en la que laboran, sino que, a través de su inspección, están comisionados a ese lugar. Como señala a continuación una autoridad de EF esta situación ha propiciado que los profesores/as se escuden en ello e incumplan con sus labores:

Existen algunos maestros que lo hacen de manera dolosa, el decir "no voy a venir esta semana, porque tengo comisión de parte de mi inspección" y realmente eso no es así (A2).

Durante los años de existencia de la EF escolar estas situaciones no siempre han sido igual; tampoco se puede generalizar y encasillar a todos los profesores/as dentro de estas formas

de desempeño docente, puesto que siempre hay quienes no siguen los patrones de comportamiento comunes establecidos.

Con respecto a la temporalidad, en los datos empíricos se pudo observar que, en la década de 1950 y parte de 1960, las FDD por parte del ProEF estuvieron caracterizadas por la disciplina, la entrega y un fuerte compromiso. En años posteriores a los señalados, de acuerdo con el testimonio de los entrevistados, la mayoría de profesores/as de esta especialidad se han desempeñado, como ya señaló unas líneas arriba, de forma poco responsable. Muestra de ello es el siguiente comentario que retomé de la PaEF-E2 quien contaba con diecisiete años de servicio. Al preguntarle de qué forma se desempeñaban los docentes a su ingreso en el magisterio, la maestra comentó lo siguiente:

Los maestros de antaño así... así... pues.. nomás aventaban la pelotita y sobre la pedagogía o sobre la vinculación educativa no había nada de eso (PEF-E5).

Comentarios similares también fueron realizados por algunas maestras de grupo

En la escuela hemos tenido 3 profesores de EF. El primero, por ahí de los 80 a lo mejor no era tan dispuesto, ni tan entregado, y a lo mejor también la propia propuesta de trabajo no estaba orientada a que se trabajara como ahora se está pidiendo (MaG-E5).

Aquí se observa también que más allá de las propias actitudes de los profesores, existieron otros factores que coadyuvaron a que las FDD fueran menos propositivas. En el caso que se expuso en el fragmento anterior se observa que la propuesta que emanó del enfoque orgánico-funcional, vigente en esa época, limitó el desempeño del profesorado. Al respecto, muchos/as informantes señalaron múltiples aspectos negativos sobre ese enfoque.

De igual forma, en los datos observé que tanto la carencia de programas para un desarrollo profesional continuo del profesorado, como la falta de supervisión por parte de las autoridades educativas correspondientes propició que los desempeños docentes del ProEF fuesen muy pasivos, repetitivos y sin una planeación de las actividades para alcanzar determinados objetivos.

Ahora en día nos exigen los cursos; que estemos actualizándonos más constantemente. Entonces, también como a veces los maestros echábamos a la borda eso de planear y hacer las cosas como debe ser. Ahorita ya también nos dijeron que tenemos que tener horarios presentes, tenemos que tener los planes porque si llegan a venir tenemos que explicar lo que estamos haciendo. Antes no; ni plan, nada. Al principio sí, yo planeaba, lo hacía en libreta, pero si lo hacía porque después al otro día o a la otra semana que me tocaba ese grupo: "Ah, chihuahuas si ya les puse esto", y si no lo anotaba, a veces, te soy sincera, a veces tenía yo tanto trabajo por salir a competir aquí, que por competir allá que al otro día "Chin, no lo hice. ¿Qué le puse la semana pasada? (PaEF-E2).

En este fragmento se puede observar como el desempeño del profesorado siempre ha estado más inclinado hacia cuestiones deportivas, lo que distancia al profesor/a de Educación Física de sus funciones más pedagógicas.

Las distintas formas de desempeño docente del ProEF funcionan como elemento constituyente en la formación del conjunto de significados que una persona construye sobre el ProEF; a su vez, este conjunto simbólico en relación a lo que un/a profesor/a de EF es o debe ser, funciona como un marco de referencia que influye en el accionar de un individuo.

A partir de esto, se observa que todos los elementos constituyentes de las RS no son de carácter unilateral, es decir que uno sea producto de otro; más bien son dialógicos, porque

ninguno es principio de los demás, sino más bien todos confluyen en un universo de interrelación.

Hablar, de manera genérica, de una forma de desempeño docente del ProEF sería una gran equivocación de mi parte, ya que estaría obviando el hecho de que, por múltiples cuestiones, cada profesor/a imprime siempre un sello personal a las actividades docentes que desempeña. Por eso hice mención de distintas formas en las que, de acuerdo con los informantes, se han desempeñado los/as profesores/as de EF en su labor docente en el transcurso de los años.

El lector habrá notado que, además de lo individual, las FDD del ProEF han estado influidas por componentes que son implementados a nivel estructural; es decir que no dependen propiamente de los/as profesores/as, sino que se han planteado desde instituciones rectoras. Muestra de ello son los enfoques de la EF que se han comentado con amplitud en apartados anteriores. Estos enfoques han servido como eje guía de la forma en que un/a profesor/a de EF debería desempeñarse. Utilizo el verbo debería, ya que, con excepción de lo sucedido en la época de los enfoques Militar y Deportivo, por lo regular el profesorado no se ha desempeñado conforme a lo que se sugiere desde la propuesta institucional.

Con lo anterior no quiero decir que los/as profesores/as deban conducirse cual máquinas repetitivas de lo que se plantea desde los planes y programas de estudio; ni tampoco que no sea deseable que cada profesor/a incluya un toque particular a su desempeño. Más bien, me refiero a que es necesario que el ProEF sea consciente de los cambios que se plantean; los

estudie; reflexione y utilice de acuerdo a su criterio, para que ese toque particular sea un elemento que incite la creatividad y no la reproducción, como suele ser frecuente.

Por último, quiero comentar un dato que, sin haber tema central en mis preguntas durante las entrevistas, surgió de manera recurrente. Al preguntar a mis informantes lo que opinaban de las formas de desempeño docente de los profesores de EF, todos hicieron siempre referencia al género masculino. Es decir, siempre hablaban de un profesor hombre. Este dato implícito es importante, ya que, contrario a lo que sucede con la población magisterial frente a grupo que integra el nivel de educación básica donde aproximadamente el 65% (SEP, Sistema de consulta interactivo de estadísticas educativas) son mujeres, en Educación Física la mayoría de integrantes son varones²³. Por esta situación, puedo mencionar que la EF ha sido un campo masculino por naturaleza. A causa de ello, la mayoría de mis informantes ha tenido experiencias con profesores hombres.

4.2 Las representaciones sociales y su relación con la elección profesional: motivos para ser profesor/a de Educación Física.

En primer lugar, quiero señalar que en este apartado el análisis se centró por completo en los datos provenientes de los/as profesores/as y autoridades de EF entrevistados/as; por ello siempre que haga mención de los entrevistados/as o, de las entrevistas me estaré refiriendo únicamente a una parte -diez- de los informantes totales.

²³ No me fue posible hallar un dato estadístico que sustentara este hecho. Sin embargo, a partir de mi experiencia laborar en el área puedo decir que la Educación Física, en cuanto a la docencia, es un campo donde hay, por mucho, más profesores hombres que mujeres.

Por otro lado, más allá del hecho de saber los motivos en sí, incluir esta temática en mi guión de entrevista me permitió conocer cuáles eran los sistemas de creencias que regían el pensamiento de los/as profesores/as cuando decidieron estudiar Educación Física (EF). De igual forma, esto me hizo observar el segundo proceso de las representaciones sociales: el anclaje.

Para el momento de la elección de carrera profesional, los/as futuros/as profesores/as ya habían construido, a partir de sus experiencias con la asignatura, una representación social en relación con los/as profesores/as de EF; entonces, tal construcción fungió como una forma de conocimiento práctico con el cual los futuros profesores/as tomaron la decisión de ser parte de esa profesión.

Las motivaciones que llevaron a los entrevistados a ser parte del profesorado de Educación Física (ProEF) tienen una gran relación con las experiencias escolares que ellos tuvieron con sus profesores/as de esta asignatura, así como también con las experiencias que tuvieron con algún deporte, ya fuese en el contexto escolar o fuera de él.

De acuerdo con lo que observé en todas las entrevistas, llegado el momento de estudiar una carrera profesional todos/as los/as entrevistados/as ya tenían plena seguridad de que querían y debían estudiar Educación Física. Como adelanté en el párrafo anterior, esta decisión estuvo influenciada principalmente por dos cuestiones: las experiencias escolares con la EF y las experiencias deportivas. En cierta medida podría haber incluido las experiencias deportivas dentro de las escolares; sin embargo por cuestiones analíticas y para presentar con más detalle la información al lector, las separé. Además, las experiencias deportivas

que marcaron la toma de decisión respecto a una profesión no siempre sucedieron en el ámbito escolar.

Desde la edad de 12 años yo fui deportista. Fui nadador (...) por medio de la natación me llamó la atención la EF y yo dije: "No, pues el día de mañana que yo tenga la oportunidad, si es que mis padres me apoyan a que yo estudie EF, lo voy a hacer con gusto..." (PEF-E1).

El caso de este profesor fue el único diferente en relación con los demás. A diferencia de los otros entrevistados, quienes además de haber tenido un amplio repertorio de experiencias deportivas -dentro y fuera de la escuela- también tuvieron muy gratas experiencias escolares con sus profesores/as de EF, él vivió una EF marcada por la monotonía, la simplicidad y el poco compromiso de su profesor. A pesar de esta situación, la incidencia que tuvo la natación en su vida fue tal, que se convirtió en la motivación más fuerte para que optara por el camino de convertirse en un profesional de quien no tiene gratos recuerdos: un profesor de Educación Física (PEF). En este profesor se observa al deporte como una gran motivación explícita; sin embargo a lo largo de todo su discurso noté la presencia implícita de otra motivación que lo impulsó a elegir dicha profesión: el anhelo de brindar a otras personas experiencias con la EF mucho más gratas de las que él tuvo.

Por otro lado, con los demás entrevistados ambas cuestiones, haber tenido mucha participación en el deporte (*me nace por el deporte; por representar a mi escuela, primeramente. Posteriormente a la ciudad que me vio nacer. Posteriormente ya a mi estado en eventos de juegos deportivos*) y haber tenido gratas experiencias con la asignatura y con sus profesores en su paso por la primaria o secundaria (*me nace la vocación desde la*

niñez al ver el desempeño de mis profesores de EF en el nivel de primaria y secundaria (A3), se conjugaron e influenciaron la elección de la profesión docente.

También, durante el análisis, se observó que los entrevistados eligieron su futura profesión al verse en contacto con personas significativas. Estos personajes fueron significativos, puesto que transmitieron, por medio de su actuar, de sus actitudes y de su desempeño, un fuerte impulso para que otras personas decidieran estudiar EF. Tan significativas fueron para algunos que incluso crearon un modelo de perfección,

Desde tercer año de primaria yo miraba a mí PEF como un ídolo, un Dios (A1).

Para la mayoría de entrevistados su profesor de EF fue un personaje muy significativo; a tal grado que desde la infancia tuvieron un alto grado de identificación con la profesión gracias a la relación y experiencias que tuvieron con él,

Yo fui PEF por la orientación de mi profesor. Me le acerqué cuando yo ya iba a terminar la primaria: "Profesor, fíjese que yo quiero ser PEF así como usted", se empezó a reír y dice: "Mira, Rafael me da gusto que esos sean tus deseos, pero primero tienes que estudiar la secundaria". ¡En la torre! (exclama y se ríe), bueno estudié la secundaria y mi objetivo fue estudiar EF (A1).

En muchas ocasiones la temprana y ferviente identificación con la profesión se debió al hecho de que el estudiante y el profesor compartían un gran gusto y predisposición por el deporte, o también porque contaba con cualidades físicas y deportivas sobresalientes las cuales le permitieron resaltar entre sus compañeros y, por ende, estrechar la relación estudiante – PEF.

El maestro fue quien me dijo: "Tú tienes las cualidades para ser MEF". Cuando yo estaba

en la primaria destacaba casi en todos los deportes. Lo que era atletismo, lo que era basquetbol, lo que era volibol, y él siempre me jalaba para todos lados. Me decía: "Tú tienes las cualidades para ser MEF. Yo quiero que tú seas MEF" (...) Me jalaba para todas las competencias... de caminata, de 100 metros , de salto de altura y todo (...) Yo sabía que aunque no me tocara el maestro siempre me buscaba a mí como ejemplo para hacer las cosas. (PEF-E6).

Con sus respectivas particularidades y diferencias, todos/as los entrevistados/as me comentaron experiencias y motivaciones similares a las se presentan en el fragmento anterior. Todos/as ellos/as manifestaron haber participado y destacado en diversos eventos y disciplinas deportivas; haber sido siempre un referente importante para su PEF; haber tenido una motivación constante por parte de su PEF para elegir la EF como profesión, y también haber tenido una relación muy cercana con el PEF.

Conocer estas cuestiones esclarece por qué se creó tanta identificación entre los/as entrevistados/as y sus profesores. Se observa que la identificación estudiante – PEF se concretó en y por medio de las experiencias que estuvieron marcadas por el deporte.

De igual forma, a partir de lo que he descrito hasta el momento en este apartado, el lector podrá notar que el motivo principal que llevó a los entrevistados a estudiar para ser profesores de EF fue el deporte. Si bien sus profesores de EF fueron personajes altamente significativos para ellos/as, esta situación no hubiese podido ser así sin el elemento deporte. Estos profesores fungieron como medio, pero el punto medular para la elección fue el gusto y la afinidad que los entrevistados tuvieron siempre con las actividades deportivas. También, y pese a que es algo que se desarrolla a profundidad en el siguiente apartado, es necesario apuntar que además del gusto por el deporte ellos/as eligieron tal profesión, puesto que creían que desde ese espacio profesional podrían seguir haciendo y

propagando una actividad muy grata para ellos: el deporte.

Yo estudié EF, porque yo sentía que aparte que me gusta el deporte ¡me encanta el deporte! (enfatisa) todo tanto verlo, como jugarlo, porque jugué de todo; yo estudié EF, porque sentí que tenía las cualidades de hacer deportistas... (PEF-E6).

La parte final del fragmento que presento arriba es muy interesante. Al igual que lo que comenta este profesor, los demás entrevistados/as tuvieron entre sus motivaciones para estudiar EF querer formar deportistas. Llamó mucho mi atención el hecho de que ningún entrevistado/a señaló entre sus motivaciones aspectos relacionados con el gusto por la enseñanza, o por trabajar con niños. Esta situación nos invita a reflexionar en torno a las implicaciones que este fenómeno ha tenido en el campo de la Educación Física.

A simple vista, el hecho de que las personas que son, o que quieren llegar a ser profesores de EF hayan gozado de vastas y satisfactorias experiencias deportivas no reviste mayor importancia. Tampoco tiene gran trascendencia que estas personas tengan, en su presente, mucho gusto por la práctica deportiva y el deporte en sí. Como muestra la bibliografía que versa al respecto (Placek et al, 1995; Dodds et al 1991; Hutchinson & Buschner 1996; Hutchinson, 1993; Ronspiens, 2011), todas las personas que son o tienen pensado ser profesores de EF comparten, con sus particularidades y en diferente medida, estas características.

Por ello, que los/as entrevistados/as cuenten con estas características es algo lógico. Sin embargo, sobreviene una problemática cuando el gusto y la práctica deportiva personal sobrepasan esa esfera –de lo personal- pretendiendo que todas las actividades que se realicen en el ámbito profesional estén marcadas completamente por lo deportivo; a pesar de que, como señalé en el capítulo anterior, la propuesta de trabajo esté planteada

bajo otra perspectiva y hacia otros fines.

Además de las motivaciones intrínsecamente deportivas, varios profesores/as manifestaron que, también entre sus motivos para estudiar EF se encontraba el hecho de tener gusto por el orden y la disciplina; estas cuestiones, a la par del deporte, eran -y aún son- muy abordadas por el ProEF; por ello se identificaron aún más con la profesión.

Yo me inculqué en EF porque uno, a mí en lo particular me llaman la atención todos los deportes (...) y en segunda me gusta la disciplina, porque el deporte tiene una disciplina (PEF-E1).

Haber tenido, o tener como motivaciones para ser PEF únicamente aspectos relacionados con el deporte, o con la instrucción militar ha traído consigo una gran problemática: -que ya se comenzó a dibujar desde el capítulo anterior- que las personas inscritas en este colectivo actúen y, por consiguiente, sean considerados más como entrenadores y/o instructores que como educadores.

Más allá de los datos fácticos, implícitamente se puede observar en el discurso de los entrevistados que dentro las intenciones y aspiraciones que los han hecho estudiar EF subyace un fuerte deseo por continuar o, al menos, por no abandonar de lleno, una vida deportiva que para ellos fuese tan significativa. Esta herencia, a su vez, fue transmitida simbólicamente por las acciones y actitudes que sus antiguos profesores de EF desempeñaron.

Planteadas estas cuestiones, es necesario entrar a uno de los puntos medulares de la investigación: analizar los sistemas de ideas y creencias que existen en relación a lo que es, hace, o debería de hacer un/a profesor/a de EF. Por ello, en el siguiente apartado

discutiré y daré a conocer una especie de conceptualización de lo que se ha creído que hace o debería hacer el ProEF.

4.3 Imágenes sobre el profesorado: Entrenador, instructor y “el maestro de la pelotita”

Las imágenes constituyen parte del contenido de las representaciones sociales (RS). Ellas no son, en sentido tradicional, una copia estática de la realidad; más bien son construcciones creativas expresadas por los sujetos (Moscovici, 1979). También, son una concreción de las ideas y creencias que una persona tiene sobre algo o alguien; se puede considerar que las imágenes son portavoces figurativas, puesto que a través de ellas se expresan, de manera concreta y resumida, los significados que una persona otorga, resultado de múltiples experiencias y demás elementos, a determinado objeto o sujeto.

En las siguientes líneas presento y discuto las imágenes que los distintos miembros de la comunidad educativa entrevistados han construido, a partir de los elementos constitutivos descritos anteriormente, sobre el profesorado de Educación Física (ProEF).

Como señalé en el párrafo anterior, en las imágenes, en tanto contenido de las RS, confluyen aspectos como las ideas y las creencias; además de las características físicas observables del sujeto que se representa. Por ello, para la construcción del presente apartado tomé en cuenta las ideas, creencias y descripciones físicas que mis informantes manifestaron en relación al ProEF. Indagué en dichos temas, puesto que, debido al nivel de

abstracción que supone, hubiese resultado inoperante cuestionar directamente por una imagen.

Las ideas y creencias sobre los/as profesores/as de EF fueron expresadas en relación con las funciones que estos docentes llevan o deberían llevar a cabo en su desempeño docente. A partir de la abstracción analítica de esos datos, me acerqué los conjuntos figurativos – imágenes- que los/as entrevistados/as tenían sobre el profesorado de Educación Física. Así, en las imágenes que describo a continuación se concretan lo que las personas consideran que estos/as docentes hacen profesionalmente hablando.

Los/as entrevistados/as siempre asociaron las funciones del profesor/a de EF con el deporte, las actividades militares (escultas, desfiles, etc), con el entretenimiento²⁴ y, muy pocas veces, con aspectos propiamente educativos. A partir de esto puedo mencionar que las imágenes más evidentes y recurrentes presentan al ProEF de la siguiente forma: como entrenador, como instructor y en muy pocas ocasiones en un sentido pedagógico, es decir, como educador. Además de esas imágenes donde se le asocia con alguna otra figura ya existente, los/as entrevistados/As han construido una imagen muy peculiar sobre el ProEF: se refieren a ellos como los maestros “de la pelotita”. Cabe señalar, que las imágenes que aquí menciono no fueron simple invención mía; sino que surgieron a partir de que trascendí lo evidente de los datos para asignarles sentido.

Las imágenes que la sociedad se hace de determinado profesionista guardan una gran relación con la concepción que se tenga de la ciencia o disciplina de la que se deriva la profesión (Moscovici, 1979). De esta forma, lo que la gente piensa y cree que son los fines

²⁴ En un sentido de improductividad.

y propósitos del ProEF se encuentra dialógicamente relacionado con la forma en que interpretan y significan a la propia Educación Física; esto, porque a la par que el campo disciplinar (Educación Física) constituye a sus profesionistas, ellos/as constituyen, por medio de su desempeño profesional, a su disciplina. Por esta razón, para el desarrollo de este apartado también tomé en cuenta, de manera secundaria, las imágenes que sobre la propia Educación Física expresaron los entrevistados.

4.3.1 Profesor/a como entrenador/a

De las imágenes en las que se relaciona al ProEF con otra figura, la más presente fue la que asociaba profundamente, a tal grado de no ser perceptible diferencias entre uno y otro, al profesor como entrenador.

Esta imagen comenzó a construirse entre la sociedad –como ya describí antes- desde los orígenes de la Educación Física escolar, debido a que el deporte fue un elemento primordial dentro de ésta. La visión deportiva se reforzó aún más a partir de 1960. Hasta la fecha, de manera implícita, sigue siendo la conceptualización que la mayoría de personas tiene respecto a la EF. Prueba del dominio que tiene la conceptualización deportiva de la EF se observa en el siguiente fragmento de entrevista.

[Se debería] dar al menos 2 veces a la semana la clase de Educación Física para que el niño interactúe más con los juegos del deporte, porque México no hemos competido a nivel olímpica dignamente, pero porque nos rezagamos un poco en esa materia (MAG-E5).

La maestra atribuye los malos resultados que siempre ha tenido nuestro país en juegos olímpicos a que las clases de EF no son lo suficientemente buenas. Esta situación, además

de reflejar un gran desconocimiento de la propuesta actual de EF, en estas líneas se observa cómo, implícitamente, la maestra otorga el papel de entrenador a los/as profesores/as de EF. Para ella, la clase debería ser el espacio donde se potencien las capacidades y cualidades deportivas; el sitio donde se detecte y se prepare a futuros deportistas para que representen a México en las justas deportivas internacionales. Con ello, la maestra confiere los quehaceres del entrenamiento deportivo, y por ende el papel de entrenador, al profesorado de Educación Física, que si bien debe tener conocimientos al respecto, no es la tarea primordial que, de acuerdo con los programas actuales le compete llevar a cabo.

Aquí se dibuja una cuestión muy importante. Como mencioné antes, el enfoque actual de la Educación Física no plantea el deporte como objetivo principal de la asignatura; por el contrario, de todos los enfoques que han existido es el que más se aleja de una propuesta biologista-deportiva²⁵. Sin embargo, la concepción de EF que más domina entre la sociedad es precisamente la deportiva; a tal grado que incluso, como reconoce la propia Secretaría de Educación Pública,

“los padres de familia, los docentes y los alumnos identifican la sesión como “la clase de deportes” y no como la sesión de Educación Física. Cuando se hace alusión a la asignatura, en general se piensa en el desarrollo de las capacidades físicas (fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad) y en el aprendizaje de los fundamentos deportivos” (SEP, 2011, p. 156).

Además de la influencia hegemónica que el deporte ha ejercido sobre la EF, el hecho de asociar al ProEF con los entrenadores está estrechamente relacionado con la idea biologista

²⁵ Cfr. Apartado 1.3 de este documento.

que se tiene de la disciplina, y de manera más profunda con el dualismo que plantea una división entre la mente y el cuerpo. El dualismo reinante ha provocado la creencia de que esta disciplina únicamente incide en la dimensión biológica del ser humano, y por ende que las funciones del ProEF deben encaminarse hacia esa dimensión.

Los maestros de grupo trabajamos con la parte intelectual, pero él [refiriéndose al profesor de EF de su escuela] en la motricidad (MAG-E6).

El enunciado de la MAG-E6 es un claro ejemplo de la idea dualista de que la mente se educa en un sitio y el cuerpo en otro. También se observa como la imagen del profesor-entrenador está relacionada con el desempeño de actividades que “desarrollan” únicamente el cuerpo en tanto organismo biológico. Es cierto que uno de los propósitos que tiene en la actualidad la Educación Física y su profesorado es que los/as estudiantes adquieran conciencia de su cuerpo y de todas sus posibilidades motrices; sin embargo, esto no se plantea de manera dualista. Además, el ProEF en su actuar docente no solo incide en lo biológico, sino también podría hacerlo en lo psicológico y en lo social.

Las situaciones que he planteado, de la prevaencia deportiva en EF y la concepción dualista del ser humano, han sido históricamente motivadas por la forma en que se ha desarrollado el currículum de EF; su diseño, implícita y explícitamente, hasta hace pocos años siempre había sido desde una lógica tecnocrática (Fernández-Balboa & Muros, 2012; Devís, 1996) o técnico-instrumental (Murcia et al, 2005). Hablo en pasado, debido a que en épocas más recientes, a causa de la comprensión y aproximación crítica hacia el currículum de EF (Devís, 1992) se ha reconocido la necesidad de abarcar todas las dimensiones del ser humano y por ello se han replanteado el tipo de contenidos y actividades que el ProEF debe llevar a cabo en su desempeño docente.

Los programas en un principio, te repito, que si estaban enfocados al deporte, pero han ido cambiado y ya no es el deporte. Muchos maestros, muchos equivocan el término Educación Física poniéndolos a jugar fútbol, "Hay te va la pelota de fútbol. A jugar", y no; no es así ya (A1).

En la cita anterior se observa cómo, de cierta forma, las antiguas propuestas centradas en el deporte se encuentran sedimentadas en la realidad docente del ProEF; tanto que a pesar de que ya no son vigentes esos contenidos y actividades ellos los siguen ejecutando, y, por consiguiente, la imagen del profesor-entrenador se sigue perpetuando.

Además de los antiguos programas que, a nivel curricular, habían propiciado, desarrollado y fortalecido la imagen del profesor-entrenador, existen otros eventos que hasta la fecha siguen alimentando esta idea. El más representativo de ellos son los “Juegos Deportivos Nacionales Escolares de nivel primaria”. En este evento se propicia la participación de estudiantes de las primarias de todo el país en las diversas disciplinas deportivas; con la supuesta finalidad de “coadyuvar el fomento de la práctica masiva del deporte escolar, inculcando con esto una cultura física con el objetivo de abatir los problemas de obesidad y sobre peso entre los niños mexicanos” (CONADE, 2010).

Ante esta situación, quienes se encargan de detectar, seleccionar, *entrenar* y conducir a los “atletas” que participarán en dicho encuentro son los/as profesores/as de EF de las escuelas primarias. A simple vista este hecho podría parecer intrascendente y hasta se podría justificar su realización; sin embargo, es un evento que absorbe gran parte del tiempo que el ProEF debería destinar exclusivamente a impartir sus clases de Educación Física, propiciando los contenidos establecidos en el programa vigente; esto crea una gran contrariedad. Al premiar lo deportivo sobre lo educativo y proyectarlo de esa manera a la

sociedad refuerza enormemente la creencia de que la función de un profesor/a de EF es entrenar más que educar.

Los juegos deportivos escolares, fueron una cuestión que suscitó muchas opiniones encontradas entre mis informantes. La mayoría de ellos/as, incluyendo a miembros del profesorado, manifestaron una postura por completo negativa. Argumentaban que en lugar de beneficios, ese evento –en todas sus etapas- implica un gasto innecesario de tiempo, dinero y esfuerzo.

Si se tiene en cuenta que el ProEF está inmerso en el ámbito escolar y que se rige bajo los planes y programas que se crean desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) su función debería estar centrada en la enseñanza de los contenidos actuales –que distan mucho de la preparación deportiva- y no en el entrenamiento. Sin embargo, como se mostró en un apartado anterior, en su mayoría, el profesorado de EF siempre se ha desempeñado desde la lógica técnico-instrumental que prioriza la dimensión biológica del ser humano. Aun a pesar de las múltiples evoluciones que se han propuesto.

Es importante mencionar que la imagen del profesor como entrenador no se ha constituido como tal exclusivamente en nuestro contexto nacional. En países del continente americano como Colombia y Estados Unidos de América (EUA) se han realizado investigaciones en relación con el tema (Murcia et al, 2005) (MacCullik et al, 2010), en las que se observa que también entre los integrantes de sus sociedades existe una asociación muy recurrente del profesorado de EF con el entrenador deportivo.

4.3.2 Profesor/a como instructor/a

La imagen que refiere al profesorado de Educación Física (ProEF) como instructor fue otra que estuvo muy presente entre mis entrevistados/as. En ella se agrupan las creencias y descripciones que señalan al ProEF como el encargado de instruir en marchas, desfiles y ejercicios de orden y control. Legado de los propios orígenes de la asignatura, estas actividades militarizadas²⁶ se han sedimentado, al igual que el deporte, enormemente en la Educación Física escolar.

Es preciso señalar que esta construcción figurativa del profesor como instructor está fundada en los elementos constitutivos que se describen al inicio de este capítulo. De esta forma, puedo decir que haber tenido experiencias marcadas por el militarismo ha hecho que algunas personas tengan esta imagen. No quisiera que este señalamiento se tomara como una afirmación correlacional; donde la causa son las experiencias militarizadas y el efecto es una imagen del profesor como instructor.

A diferencia del deporte, que fue propuesto ampliamente de manera explícita hasta hace unos años, las actividades militarizadas no tuvieron mucha vigencia dentro de los planes y programas de Educación Física. Formaron parte, oficialmente, de la propuesta en el periodo de 1940 a 1960 cuando la EF se regía por el Enfoque Militarizado. Posteriormente dejaron de ser, de manera explícita, un contenido relevante en los demás enfoques; sin embargo, implícitamente estas actividades están muy presentes en las ideas y creencias que la mayoría de integrantes de la comunidad educativa tiene respecto a lo que debe realizar el ProEF.

²⁶ Con este sustantivo me referiré de ahora en adelante a actividades como las marchas, los desfiles y los ejercicios de orden y control

Para mí es muy importante, muy importante la cuestión de las escoltas y la instrucción militar, creo que ahora ya le dan otro nombre. Yo eso se lo pido mucho aquí a la maestra (...) Es que yo no sé porque será, porque así me lo enseñaron a mí. Yo le doy mucha importancia (...) Para ella el deporte, los juegos, las competencias, eso es lo que ella la apasiona. Yo le digo siempre: "Quítale 15 o 20 minutos a la clase para que los niños", porque participan en desfiles y todo eso. Los niños no saben, ahorita los niños no saben marcar el paso bien, no saben dar una media vuelta, no saben hacer un flanco derecho, izquierdo (...) A la hora del homenaje, que sepan ponerse en firmes, que sepan saludar, que sepan...(D-E2).

La imagen del profesor-instructor está tan arraigada en algunas personas que incluso sobrepasa la frontera de las creencias; se concreta en acción y delimita la forma en que las personas se conducen hacia el profesorado de EF.

En el fragmento de entrevista de la D-E2 son perceptibles varias situaciones. Para empezar, se observa como dicha imagen está cimentada en sus experiencias escolares con la EF, por medio de ellas creó y consolidó una imagen del profesor como instructor. A raíz de esto, ahora, pese a que la propuesta es otra, ella pide que la profesora de EF de su escuela se desempeñe de la misma forma en que lo hicieron los profesores que ella tuvo en sus estudios básicos y en la Normal. Además, traspasando lo evidente de los datos, la directora por ser una figura tan importante en el contexto escolar y por su capacidad de mando funge como un agente propagador de esa imagen.

De esta forma, se hace evidente que las formas de desempeño de los/as docentes de Educación Física no solo están encauzadas por el programa (lo cual casi nunca sucede así), o por lo que sus preferencias personales, sino que también influyen los deseos de terceros.

Algunos compañeros maestros y piensan que, "Hay que bueno que ya me llegó un MEF ahora si voy a tener una buena escolta", pero, pues no es así, o sea hay mucho más (A2).

La imagen del profesor-instructor no se fundamenta únicamente en la idea de que ese docente es el encargado de instruir en marchas, escoltas y desfiles. Además, es alimentada por creencias que relacionan a la Educación Física como espacio en el cual se debe inculcar disciplina y orden a los estudiantes; se les debe controlar con rigor; se debe hacer de ellos y sus cuerpos dóciles y resistentes. Estas cuestiones son vestigios latentes de la relación que esta asignatura tuvo con el medio militar, pues recordemos que fue en ese contexto castrense donde se comenzó a desarrollar hace más de cien años.

Esas mismas características de rigurosidad, disciplina y orden que debe haber en la EF se conceden al ProEF; lo cual aunado a las actividades militarizadas concretan entre la sociedad la imagen de un instructor.

Como todo maestro debe tener disciplina, más bien Educación Física es disciplina y orden para controlar a los alumnos (PaFAM-E1).

En Educación Física aparte de deporte, mi hijo tiene mucha disciplina (MAFAM-E5).

Los fragmentos anteriores son de un padre y una madre respectivamente. El padre de familia tenía 32 años de edad. Era profesionista. La escuela donde asiste su hijo se ubica en un fraccionamiento de clase media alta en Boca del Río, Ver. Por su parte, la madre contaba con 25 años de edad. Sólo había culminado la primaria. La primaria donde estudia su hijo se encuentra en una colonia marginada en la zona norte de Veracruz. Es curioso notar como en ambos casos, pese a las diferencias contextuales, la disciplina resalta como un elemento importante que el ProEF debe forjar en sus hijos durante sus clases. En esas palabras está expresada, además de la imagen del instructor, una visión muy tecnocrática de la asignatura, a pesar de que actualmente la EF ya no persigue esos objetivos. Por qué

disciplinar, en un sentido de rigidez, de domesticación, de amaestramiento, al estudiante; por qué no hablar de desarrollar creatividad, o autonomía.

4.3.3 “El maestro de la pelotita”

Al igual que las imágenes anteriores, la actual es una construcción figurativa que los/as entrevistados/as han realizado sobre el profesorado de Educación Física (ProEF). En ella se observa la forma en que se han objetivado los desempeños de esos docentes durante su quehacer profesional.

En las imágenes del profesor como entrenador y como instructor se observa que los informantes lo asocian con otra figura, y que lo denominan así en función de su utilidad; es decir si se cree que el docente de EF sirve o es bueno para entrenar, o para instruir en actividades militarizadas.

Por el contrario, esta imagen que he denominado, retomando una frase de los datos empíricos, “el maestro de la pelotita”, los/as entrevistados/as la han construido como tal a partir de un conjunto de vivencias negativas con el ProEF; entre los que resalta el desempeño desinteresado y perezoso de muchos/as profesores/as de Educación Física. Así mismo; han constituido esta imagen a partir de creencias generalizadas que otorgan características poco favorables al profesorado de EF.

Entre algunos/as entrevistados/as esta imagen se ha constituido como tal, debido a que durante su etapa escolar observaron ese tipo de comportamientos por parte del ProEF.

Muchos nada más te daban el balón y se sentaban (ríe) (PaEF-E3).

En la acción que comenta la PaEF-E3 se conjugan dos elementos importantes que van dando cuenta de por qué existe la imagen del “maestro de la pelotita”. En primer lugar se hace referencia a un material didáctico que suele ser muy utilizado en la asignatura. No podría decir a ciencia cierta cuándo se incorporaron los balones o pelotas como material dentro de la asignatura, ni cuando cobró tanto significado para este gremio docente. Sin embargo, considero que cuando se integró la enseñanza de deportes como fútbol, basquetbol y voleibol, se comenzó a asociar estrechamente al ProEF con este implemento.

En principio los balones estuvieron asociados al desarrollo deportivo, pero en algún momento, quizá a causa del excesivo uso o por ser la única herramienta de muchos/as profesores/as, se convirtieron en un símbolo de monotonía e improductividad. Así, observamos que además de la práctica deportiva, los balones se asocian con actividades poco productivas o carentes de importancia, por ello al llamar a alguien “maestro de la pelotita” se le otorgan los mismos significados.

Las pelotas o balones, tanto de los diferentes deportes, como de plástico y demás materiales, son recurrentemente utilizadas por el ProEF en sus labores escolares cotidianas, debido a la multiplicidad de actividades y aprendizajes que se pueden ofrecer mediante ese material; sin embargo, la problemática surge cuando esos implemento no son utilizados con una finalidad, ni mediante la orientación del profesorado; sino que nada más se utilizan como un medio de “entretenimiento” para pasar la clase.

Tengo la imagen del maestro (se ríe,) prácticamente del maestro sentado debajo de un árbol aventándole pelotas a los niños... (MAG-E4).

En esta descripción, además del implemento, se observa también que la imagen del “maestro de la pelotita” se ha construido con base en el propio reflejo proyectado por algunos profesores/as de EF en su desempeño docente.

Igual que lo que hasta el momento he presentado, la mayoría de entrevistados/as siempre que describían a un profesor/a de EF lo relacionaban con un balón o una pelota. Además, al hablar del desarrollo de las clases describían situaciones en las que los estudiantes realizaban actividades sin ningún sentido o propósito bien definido, debido a que el profesorado no se involucraba con la clase y dejaba a los alumnos a su suerte.

El “clásico” maestro de Educación Física (MEF) que nada más saca la pelota y: "Orale chamaquito, corre de aquí para allá"; o sea eso es lo que al menos, cuando estuve en otra escuela así era. Te comento la experiencia, llegaba el MEF. Un niño era el comisionado de una silla y el otro era comisionado de la Coca-cola. Llegaba se sentaba como tipo caballito. Otro niño era el que sacaba los conos, entonces ya los niños se formaban y brincan y corren para allá y para acá, y esa era la Educación Física. En otra escuela, es que igual, el MEF estaba “puro” con su celular, estaba con el celular, sacaba su computadora, estaba con el internet, estaba platicando con la maestra, o sea ese era el MEF. (D-E6).

Este fragmento es de la entrevista que realicé a la D-E6. Ella contaba con dieciséis años de servicio; de ellos nueve como directora en 3 primarias diferentes. En relación a las demás entrevistadas, tenía el cargo siendo muy joven. Era una persona enérgica y muy directa. Como se observa tuvo experiencias muy negativas con los profesores de EF que laboraban en las 2 primeras escuelas donde había estado a cargo.

En la primera escuela había MEF... pues de nombre y de papel... Igual en la segunda, pero definitivamente para mí como directora te puedo decir que es la primera vez que yo tengo un MEF (D-E6).

Esta directora realizó críticas muy severas sobre el ProEF a lo largo de la entrevista. Basta leer los relatos anteriores para comprender el por qué. Estas críticas estaban cimentadas en sus experiencias laborales pasadas. Cuando llegó a la escuela que dirige actualmente se encontró con un panorama muy diferente, lo que ha propiciado que empiece a desprenderse de la imagen del “maestro de la pelotita” que impera en su representación sobre el ProEF. Sin embargo, esa des-estigmatización sólo la ha llevado a cabo en relación al profesor de su escuela, porque en su sistema de ideas sigue siendo predominante esa imagen.

Son más los maestros que nada más botan la pelota y no saben. El maestro de aquí tiene una planeación de clase. Cuando tenemos los cursos él se involucra con nosotros, trabaja con nosotros. Ahorita con lo del PETE, también trabaja con nosotros. Pero los que más predominan son los maestros que tiran la pelota y cobran cada 15 días nada más (D-E6).

La D-E6, a partir del desempeño docente que proyecta el profesor de EF que tiene actualmente a su cargo, ha comenzado a integrar nuevos elementos en su representación, lo que ha comenzado a propiciar un cambio. Las imágenes, al ser parte del contenido de las representaciones sociales (RS), no son estáticas; no permanecen siempre representadas de la misma forma. Si recordamos que las experiencias juegan un papel muy importante en la construcción de las RS tenemos que cuando un/a profesor/a de EF cumple con su labor, trabaja y tiene disposición transforma el conjunto de imágenes y opiniones que se han forjado hacia su profesión y, por ende al ser parte de, hacia él.

Aquí se observa, que más allá de lo acentuada que esté la imagen del “maestro de la pelotita” sobre el ProEF, mediante el trabajo, la entrega y la dedicación estos/as docentes pueden comenzar a revertir esta adversa situación que se ha construido en detrimento de su

profesión. Como menciona Kirk (1990), “la imagen pública de los educadores físicos es responsabilidad de los propios profesores y algunas veces se da el caso de que los propios profesores de educación física confirman este estereotipo” (p. 76).

Esta imagen que se tiene sobre el profesorado de Educación Física se generaliza a todos/as los/as docentes de la especialidad, aún cuando, como el caso anterior, el profesor no se desempeñe en las formas antes descritas.

Dentro de la investigación no fue recurrente que el ProEF diera cuenta de reconocer que algunos miembros de la sociedad lo representan como un/a instructor/a o entrenador/a. Sin embargo, todo el ProEF que entrevisté mencionó que era conocedor de la imagen del “maestro de la pelotita” que recaía sobre ellos/as; lo cual provocaba visibles muestras de enojo, coraje y hasta impotencia.

El profesorado de EF entrevistado siempre se autoasumió como ajeno a dicha imagen; no consideraron que esas descripciones y creencias estuviesen en relación con sus desempeños docentes. Por ello, mostraban enojo contra los/as profesores/as que sí alimentaban constantemente esa imagen; así como una gran impotencia por ser juzgados de la misma forma que otros/as docentes, pese a que ellos mostraban una gran entrega en su labor.

[La profesión] Ahorita sigue siendo criticada (en voz baja y con notable sentimiento de enojo el maestro dice:) "Pinches maestros huevones, que no se qué", pero eso ya le cabe a cada quien, yo al menos estoy con la frente en alto, yo, pero yo veo que hay compañeros maestros..." (PEF-E1).

La mayor parte de la gente dice: "Ay [sic] es maestra de Educación Física" Te lo dicen como diciendo: "Eres la maestra de la pelotita..." (PaEF-E2).

Aquí se observa el gran peso que la imagen del “maestro de la pelotita” ejerce sobre todo el

ProEF. Desde un comienzo las personas que optan convertirse en docentes de EF cargan ya de entrada un estigma contra el que tendrán que luchar durante todo su trayecto profesional e incluso en su vida personal. Habrá quienes, como el caso de todos/as los/as profesores/as de EF entrevistados/as, lo hagan día a día; otros/as docentes que claudiquen pronto y adopten esa imagen dominante, y también habrá quienes ni siquiera emprendan dicha lucha por la transformación de su profesión. De igual forma, esta imagen ha tenido otras repercusiones negativas para la Educación Física dentro del sistema educativo, las cuales se desarrollan en el apartado siguiente.

Para finalizar este tema, quiero comentar que durante el análisis fue notorio que en todas las imágenes que los/as entrevistados/as tienen sobre el ProEF se observa una gran concreción de los elementos constituyentes de las representaciones sociales que describí anteriormente. Es perceptible como algunas de estas imágenes guardan relación con las condiciones histórico-culturales específicas a determinada época. También, se observa como las distintas formas de desempeño profesional del profesorado, de la mano con las experiencias vividas con estos profesionistas, han contribuido en la elaboración, concreción y, hasta, sedimentación de imágenes hacia la Educación Física y sus docentes que son poco favorables.

Por otro lado, me atrevo a decir que las diferentes vivencias que mis informantes han tenido con el profesorado de EF y su asignatura ha sido el elemento que más contribuye en la creación del tipo de imágenes que ellos/as tienen ahora al respecto, debido a que como se muestra en otras investigaciones al respecto (Green, 2000; Morgan & Hansen 2008; O'sullivan, 2006; Kirk, 1992) el significado que una persona tiene sobre la EF se encuentra

asociado a las experiencias que vivió con esa asignatura en el pasado; se puede decir que existe una relación dialógica entre lo que se cree ahora y lo que se vivió en el pasado.

4.4 Menosprecio y marginalidad en el ámbito escolar: actitudes hacia el profesorado de Educación Física y su asignatura

El título de este apartado puede parecer un tanto escandaloso para el lector; más aún, si como yo, forma parte del colectivo docente sobre el que se escribe. Las ideas que a continuación expondré pueden tener fuertes implicaciones hacia el profesorado de Educación Física. Por ello, mi intención es mostrar este panorama en el que se encuentra la profesión con la finalidad de propiciar la concientización y reflexión de la problemática, y así tratar de contrarrestarla.

En una cuestión más personal, quiero comentar que fue bastante difícil para mí, en tanto profesor de Educación Física, desarrollar la temática desalentadora que a continuación presento. En el proceso de análisis y durante la redacción brotaron en mi mente, igual que lo que me sucedió al entrevistar, múltiples vivencias personales relacionadas con los sucesos y eventos que se describen. Esta situación no implica que sea poco objetivo; por el contrario, en medida que reconozco mi subjetividad es que puedo ser más objetivo.

Para la construcción y desarrollo de este apartado tomé en cuenta las opiniones que los entrevistados expusieron en relación a los/as profesores/as de Educación Física. A diferencia de las creencias, que están más relacionadas con las descripciones, en las

opiniones se encuentra implícita cierta posición hacia algo. Por ello, al expresar una opinión la persona denota la actitud que tiene hacia determinada situación o persona; en este caso hacia el profesorado de Educación Física (ProEF).

Al igual que las imágenes, las actitudes son una dimensión que forma parte del contenido de las representaciones sociales. De manera sencilla se puede decir que una actitud es la adopción de determinada postura hacia algo o alguien; es una especie de “orientación global en relación con el objeto de la representación social” (Moscovici, 1979; p. 47). Al ser dimensiones del contenido de la representación, tanto las imágenes, como las actitudes se encuentran estrechamente relacionadas; lo que se podrá observar en el desarrollo del apartado. Incluso podría mencionar que a partir de las imágenes, un tanto devaluadas, que las personas han construido sobre el ProEF se desprenden las actitudes que tienen hacia ese colectivo.

En el proceso de análisis observé que, como anticipé en el título del apartado, las actitudes que se tienen hacia el ProEF denotan un fuerte menosprecio hacia la profesión; además también fue perceptible que históricamente la Educación Física y sus especialistas se han encontrado al margen del sistema educativo nacional. Esta marginalidad se refleja en que ni la asignatura, ni los especialistas han sido prioridad a nivel de política educativa.

En el país, esta situación sólo ha sido documentada en una investigación (Aquino, Figueroa del Real, Mendoza & Orendain, 2004), lo cual es preocupante, puesto que es necesario que se haga más evidente para que sea una problemática a resolver. Por el contrario, en el contexto internacional existen múltiples autores (Hendry, 1975; Sparkes, 1987; Sparkes, Templin & Schempp, 1990; Sparkes & Templin, 1992; Kirk, 1990; Devís, 1996 y

Macdonald & Kirk, 1996) que han ahondado al respecto y con ello, en otros países, se han propuesto opciones para cambiar esta situación. Es curioso notar como la problemática de la marginalidad y el menosprecio hacia el ProEF no sólo se limita a nuestro país, sino que persiste a nivel internacional. La diferencia estriba en que en otros países el problema es evidente y se han emprendido medidas de cambio; cosa que en México no ha sido así.

Como ya mencioné las actitudes que denotan menosprecio y marginalidad están estrechamente relacionadas con las imágenes del profesor como entrenador/a, como instructor , y con la imagen del “maestro de la pelotita” que describí en el apartado anterior. Así mismo, al estar imbricadas con las imágenes, las actitudes hacia el ProEF también se han construido como tales a partir de las experiencias, las formas de desempeño docente y las condiciones histórico-culturales de los/as entrevistados/as.

La marginalidad y el menosprecio hacia el ProEF son dos cuestiones muy relacionadas. Sin embargo, para hacer más fácil y comprensible la lectura las separé; presentaré en primer término el menosprecio y posteriormente la marginalidad que muchas veces expresaron los/as informantes.

4.4.1 Menosprecio hacia el profesorado y la Educación Física.

Esta actitud fue muy evidente y señalada a lo largo de los diálogos que tuve con los/as entrevistados/as que no pertenecían al ámbito de la Educación Física. Por su parte, el ProEF que entrevisté también reconoció la existencia de esta situación. Ante ello, durante el desarrollo de este subapartado haré referencia a cómo se proyecta el menosprecio desde

fuera y cómo lo viven las personas que son afectadas directamente por esta actitud. De igual forma, haré mención de los motivos principales que han propiciado dicha situación.

Utilicé la palabra menosprecio como una forma de englobar todas aquellas opiniones en las que los entrevistados/as expresaron actitudes negativas; actitudes que reflejaban poco valor académico hacia la Educación Física (EF), y actitudes donde se manifestaba la falta de importancia que tiene esta disciplina, y por ende su profesorado, dentro de la estructura escolar. El lector debe recordar que a la vez que se significa a la EF, también se otorga el mismo significado hacia el ProEF; de ahí que en muchas ocasiones presentaré las actitudes que los/as entrevistados/as mostraron hacia la disciplina.

Como se observa en el fragmento de entrevista que se encuentra a continuación, implícitamente algunas personas no consideran a la Educación Física escolar como una asignatura “académica”.

Pero más que nada cuando el padre viene es para hablar de cuestiones académicas... de Educación Física de que el niño lo veo así o así, no, no, no, no; realmente no (MAG-E1).

Desde el momento en que se encuentra enmarcada en el currículum de la educación primaria (cfr. SEP, 2011a), la EF es una asignatura con valor académico al igual que todas las demás materias que lo componen; algunas como Español y Matemáticas tienen una mayor carga de horas, pero todas son consideradas asignaturas. Sin embargo, en las opiniones que algunas personas tienen hacia dicha asignatura se observa que no sólo no se le concede el status de asignatura, sino que además se le considera como una simple actividad complementaria de aquellos contenidos que son realmente “académicos”.

Educación Física es como una actividad... (piensa) mmm... cómo le llamo... (silencio) es

complemento de la escuela digamos del desarrollo del niño. No es una materia en sí que le exija al niño estudiar (...) Pues te digo que no es una actividad así que digamos como para reprobar, porque es algo complementario (PAFAM-E1).

En la opinión anterior, expresada por un padre de familia, se observa un posicionamiento hacia la asignatura en el que se le atribuye escaso valor académico y poca importancia dentro del ámbito escolar. Se observa cómo él hace una separación entre lo que es parte de la escuela y lo que no; también, menciona que en la EF no se estudia y por tanto no es algo que se puede evaluar de la misma forma que otras asignaturas que si cumplen los requisitos necesarios para ser tomadas como académicas.

Menciona que la EF es “complemento de la escuela” y que en ella no se le “exige al niño estudiar”, ya que en su pensamiento lo escolar y académico sólo se propicia, en cuanto a infraestructura, dentro del espacio áulico; únicamente dentro de un salón de clases es donde los/as estudiantes pueden aprender. Por tanto, todo lo que se dé fuera de ese espacio es considerado como una simple actividad complementaria que puede no evaluarse, o si se evalúa debe ser siempre con una buena calificación por ser una actividad secundaria.

Aquí, se puede observar que una asignatura es considerada académica en función de la “importancia” de sus contenidos; en función de si “desarrolla el intelecto” (Hargreaves, 1977, en Kirk, 1990) y en función de si estos contenidos implican un conocimiento examinable mediante exámenes estandarizados (Cfr. Sparkes, Templin & Schempp, 1990)

Al igual que el PAFAM-E1, muchas madres de familia, maestras y directoras mostraron actitudes similares hacia la EF.

Pues es una parte complementaria del trabajo de los niños, porque aquí traba, el trabajo en el salón es intelectual, pero ya afuera es un trabajo donde los niños

despejan su mente (MAG-E6).

En este fragmento la entrevistada no establece una toma de posición hacia la EF, sino que establece una diferenciación entre lo que ella, como maestra de grupo, hace y lo que el profesorado de EF hace durante sus clases. Lo que comenta la MAG-E6 es un indicio del por qué las actitudes hacia el ProEF proyectan un menosprecio hacia la asignatura, debido a que, desde su representación, en EF los/as estudiantes no realizan un trabajo “intelectual”.

También, es perceptible que la actitud de la maestra hacia la EF está fundada en una concepción dualista de la realidad. Al igual que el PAFAM-E6, esta entrevistada considera que el salón de clases es el espacio institucional donde se desarrolla la mente y cualquier actividad que se lleve fuera de él es con la única finalidad de distraer a los estudiantes, pero sin concederle una dimensión formativa a las actividades que se desarrollan fuera del aula. Además, en el sentido en que se expresan ambos informantes, es claro que piensan que la función del profesorado de EF debe ser la de “trabajar” con el cuerpo, puesto que la mente ya se “trabaja” en otro lugar. Aunado a eso, está implícita la opinión que es más importante desarrollar lo cognitivo sobre lo corporal. No está demás señalar que estas situaciones se encuentran reforzadas por las imágenes que representan al ProEF como entrenadores y como instructores.

Esta separación entre lo físico y lo intelectual, también ha provocado que exista una dualidad entre teoría y práctica. A partir de esto, se considera que en el currículum de primaria existen asignaturas que trabajan sobre lo intelectual y teórico –como Español y Matemáticas- y otras que se centran en la parte práctica y física –Educación Física y Educación Artística- del estudiante. Está demás mencionar que siempre se ha priorizado y

tenido en mejor estima a las asignaturas teórico-intelectuales sobre las prácticas (Hendry, 1975).

Debido a esto, a los/as profesores/as que imparten tal o cual asignatura se les observa y caracteriza de la misma forma que a su asignatura. Esta situación, además de otras que mencionaré más adelante, ha provocado que el profesorado de Educación Física y su asignatura tenga una apreciación menor en relación con las demás maestras y materias de la primaria (Hoyle, 1986; Sparkes, Templin & Schempp, 1990).

En los datos también observé que la evaluación²⁷ del aprendizaje es otra situación en la que se refleja el menosprecio que algunos/as entrevistados/as mostraron hacia el ProEF. Esta situación tiene relación con que la separación de las asignaturas en teórico-intelectuales y en práctico-físicas. En la representación social de las personas entrevistadas fue latente considerar que sólo era importante la evaluación de las materias académicas o teórico-intelectuales. El valor otorgado a una asignatura, y por ende a su profesor, está relacionado con la importancia que se le brinda a la calificación obtenida en esa materia.

Antes no se le daba mucho valor al maestro de [Educación] Física²⁸...Ni a la clase, menos! (Enfatiza). No osea, "Tienen física. Aaahh bueno, pues ya...", pero no, no tenía, los papás no lo tomaban como una clase que realmente está dentro de la boleta (MAG-E6).

²⁷ Cuando hablo de evaluación me refiero a todo el proceso de seguimiento, retroalimentación y demás; hasta llegar a la asignación numérica de una calificación.

²⁸ Fue muy común que muchos/as entrevistados/as llamaran a los maestros/as de Educación Física simplemente como “maestros/as de Física”. Más allá de la simpleza que podría significar una abreviatura, esta situación denota la fuerte creencia de que estos/as profesores/as deben ocuparse de la dimensión física –en sentido biológico- de los estudiantes. Además, prescindir del sustantivo educación denota que las personas no consideran ese proceso como una parte esencial de sus funciones.

Mencionar que la EF es una materia que no se considera parte de la boleta denota que no se le otorga el carácter de académica, por lo que no importa si se califica o no; además se le resta importancia en tanto asignatura. Al ser el ProEF quien está a cargo de la clase estas actitudes son extensibles hacia su persona, lo que lo coloca en una clara posición de menosprecio académico en relación con las demás asignaturas y maestros/as.

Por otro lado, los/as entrevistados expresaron dos opiniones diferentes respecto a las calificaciones que se obtienen en EF. En la primera, madres de familia y maestras mencionaron que en EF siempre se debía sacar buena calificación, puesto que es una actividad fácil y sin mayor complejidad.

Hablando de la calificación, los padres suelen estar acostumbrados a que Educación Física sea un 10 (MAG-E4).

No es una actividad así que digamos como para reprobar no, porque es algo complementario. Como te dije hace rato, no vería, es raro que reprobren a un niño en [Educación] Física (PAFAM-E1).

Así mismo, se emitieron opiniones donde se mencionó que no importaba si la calificación era alta, medio o baja, puesto que EF es una actividad secundaria y las que importan son asignaturas como Español y Matemáticas que son consideradas académicas.

Cuando mi hijo iba en primero me preocupaba por las evaluaciones de Matemáticas, Español y todas así. Sacaba 9, 8 o 7 en [Educación] Física (...) no me preocupaba, no, pues no es una calificación que me preocupe (MAFAM-E6).

A final de cuentas, en ambas opiniones se denota un menosprecio por la EF y el profesorado, puesto que no se reconoce, ni se concede ningún aspecto positivo hacia la asignatura.

Además del hecho de considerarla una asignatura no-académica, las actitudes expresadas en las que se desvaloriza a la Educación Física tienen sustento en un sentido peyorativo que se otorga al juego²⁹ y al papel que este tiene dentro de la vida humana.

Para ellas (las madres de familia) todo es más importante. No para todos. Tendré, de la escuela, aquí son como unas 350 mamás, si tengo unas 50 que comprendan bien lo que es la Educación Física, que sepan el valor, que le den su valor, son muchas... porque las demás; ellos piensan que nada más es puro jugar, y puro jugar y puro jugar (PEF-E6).

Las actitudes que denotan menosprecio hacia el ProEF repercuten en ese colectivo profesional. Durante las entrevistas que tuve con las personas pertenecientes al ámbito de EF fue interesante conocer la forma en que ellos/as tomaban y vivían esa situación. Como mencioné al principio de este subapartado, tanto el ProEF como las autoridades de EF que entrevisté tenían presente que existen muchas actitudes de desvalorización hacia su profesión y su asignatura. El menosprecio hacia su profesión ha provocado que el ProEF se enfrente a múltiples situaciones adversas.

²⁹ Al hablar sobre juego, la mayoría de entrevistados se refirió hacia él como una actividad que no es productiva y que no tiene mayor beneficio para los/as estudiantes. Sin embargo, es necesario aclarar que el juego puede tener muchas implicaciones positivas en la vida del ser humano; lo que ha sido planteado por múltiples autores a lo largo de la historia.

El significado que las personas otorgan al juego es en sí mismo una investigación. Con estas líneas no pretendo más que invitar al lector a profundizar en el significado del juego y reflexionar sobre él.

De hecho yo al principio, muy al principio, los maestros no tomaban muy en cuenta mi trabajo (...) si alguna maestra faltaba, hasta la directora de vez en cuando me decía: "Bueno mira no des clase, vete a ese salón y ahí cuida a los niños" O sea no tomando en cuenta lo que uno tiene que hacer (PaEF-E2).

Al haber pedido que dejara a un lado sus labores para tomar el lugar de una maestra de grupo que faltó, la directora de la escuela 2 denotó una clara actitud de menosprecio hacia la clase de EF y hacia el trabajo de la profesora. La pregunta que surge aquí es, ¿por qué la directora no pide a otra maestra de grupo que abandone a sus estudiantes para cubrir al otro grupo? Es claro que la directora considera que es mejor prescindir de la clase de EF por considerarla menos importante. Así mismo, se muestra una actitud que brinda poca importancia a la propia profesora de EF y se menosprecian sus labores docentes.

Ante esta situación, la profesora tuvo que luchar para que el demás personal de la escuela primaria donde labora diera importancia a su asignatura, respetara su trabajo y valorara la gran incidencia que tiene la EF en el proceso formativo de los/as estudiantes. La lucha vino, como ella lo explicitó, desde las acciones día con día.

Yo pienso, y se los he dicho a los maestros y a los niños (voz con tono de enojo; se exalta): "Tú crees que si no fuera importante Educación Física a mí me pagaran por estar aquí?. No verdad. Entonces órale a trabajar", " Ah sí maestra". Les digo: "Sí, yo no estoy aquí de a gratis; te juro que yo no estoy aquí de a gratis. Yo estoy aquí porque la Secretaría de Educación dijo que esta materia es importante para que ustedes se desarrollen armónicamente y conjuntamente con la mente, con lo que están llevando a cabo aquí en el aula", le digo: "No es un relleno. Es algo importante"... (PaEF-E2).

En la entrevista con esta profesora un sentimiento de enojo y frustración se dibujaba en su

rostro y en sus expresiones al hablar de esta situación; en el fragmento anterior es perceptible ese sentir. No es para menos. El hecho de que las personas no valoren tu trabajo y que hagan menos a tu asignatura no debe ser nada fácil.

Todo el profesorado de EF que entrevisté manifestó que siempre ha tenido que luchar para que se le considere como un/a docente más en la escuela y para que se valore su trabajo. La lucha la han emprendido de múltiples formas, pero todos coinciden que la mejor es la del trabajo constante: “hay que trabajar para ganar respeto” me comentaron muchas veces los/as profesores/as.

Para hacer ver que la Educación Física es tan importante como las demás asignaturas, y que su trabajo tiene el mismo valor que el de las maestras de grupo, algunos/as profesores/as implementan medidas coercitivas a los/as estudiantes que no muestran interés,

Yo aquí todo, todo a todos les voy poniendo [Señala su lista]. El que no lo trae lo castigo; el que no me trae libro.

- *“Es que se me olvidó el libro”*
- *“Ah se te olvidó el libro! ¿cuál otro se te olvidó?”; -*
- *“Nada más el de Educación Física”.*

Entonces le pongo en el pizarrón: “No debo olvidar mi libro de Educación Física” y lo hacen 50 veces. Cuando terminan los espero en el patio. Y así lo obligo a que traigan libro, porque se les hace muy fácil olvidar el libro de Educación Física y les digo:

- *“Oye, y cuál más olvidaste?”;*
- *“No, pues nada más el de Educación Física”*

El de Matemáticas no, el de Español no, porque allá los castiga la maestra, bueno, pues yo soy igual que las maestras. Así que me cumples con tareas y con libro. (PEF-E6)

Con estas medidas, el PEF-E6 está intentando brindarse el mismo valor que considera

tienen otros profesores por encima de él. Las actitudes de menosprecio hacia el profesor de EF provienen en esta ocasión de los/as estudiantes. El PEF-E6 señala que tuvo que implementar castigos contra quienes no llevaran su libro de EF. En la entrevista se observa que más que el hecho de no llevar el libro, lo que más molesta al profesor es que sólo sea su libro el “olvidado”, puesto que si llevan otros libros de sus demás asignaturas. Aquí puedo decir que el menosprecio proviene, también, desde los padres de familia, puesto que en la educación primaria ellos son en gran medida responsables de guiar las responsabilidades académicas de sus hijos.

Ante el menosprecio que vive en el ámbito escolar, todo el ProEF que entrevisté expresó su gran deseo de ser reconocidos profesionalmente; de que se le dé importancia a su asignatura, y de que se valore su labor en el proceso formativo de los/as estudiantes.

Me gustaría que le dieran la misma importancia que le dan a las otras clases (...) que le dieran la misma importancia a la clase de EF. Y pues "Hoy le toca Educación Física a mi hijo. Tiene que llevar su libro, su uniforme, sus tenis y tiene que presentarse. No va a faltar porque es Educación Física". Que le dieran la misma importancia que... sí, eso me encantaría (PEF-E6).

Que seamos vistos como lo que realmente somos, unos profesionistas y que es una, es una clase, una disciplina, una materia, igual o, mejor o, muy importante, también. Es lo que más me gustaría que nos vieran como un profesionista importante al igual que el maestro [de grupo]... (PaEF-E2).

Es más que evidente el gran peso que ejerce el menosprecio académico sobre el ProEF. Por eso es necesario hacer evidente esta situación; para que con base en estas voces se pueda concientizar a más personas, de dentro y fuera de la profesión, sobre esta situación que

viven día con día muchos/as profesores/as de EF. En medida que se evidencia esta situación, se podrán emprender acciones que intenten transórmala. Así, en algún momento ser reconocido como un profesionista importante que imparte una asignatura importante no será sólo una autoafirmación, sino que podrá ser una realidad.

4.4.2 El profesorado de Educación Física: entre la marginalidad y la automarginación.

Además de las actitudes que denotaron menosprecio, entre la información proporcionada por los/as entrevistados/as fueron identificables actitudes y ciertas acciones³⁰ sitúan al profesorado de Educación Física (ProEF) como un personaje marginado de muchos aspectos propios de la dinámica escolar. Hablar de marginalidad implica que el ProEF se encuentra, de cierta forma, relegado, o que no es tomado muy en cuenta en las diversas actividades de las escuelas y, en general, del sistema educativo nacional.

La posición marginal en que se ubica el ProEF ha sido una problemática generalizada en el ámbito internacional y nacional durante muchos años (Hendry, 1975; Kirk, 1992; Sparkes, Templin, Schempp, 1990). Como adelanté en líneas anteriores, en México esta situación, al igual que el menosprecio hacia el ProEF, no se ha puesto en evidencia y por ende no se han emprendido medidas para contrarrestarle. En los siguientes párrafos mencionaré algunos de los motivos y dimensiones de esta problemática, con la finalidad de contribuir en la

³⁰ Estas acciones me fueron comunicadas durante las entrevistas que realicé. Debo aclarar que, por la forma en que planteé mi investigación, no realicé observaciones como medio de recolección de datos.

lucha que muchos/as profesores/as ya han emprendido a nivel individual contra esta situación desventajosa.

Construí este apartado tomando las opiniones de mis informantes que hacían referencia a la inclusión o exclusión del profesorado de EF en las relaciones institucionales; además, tomé en cuenta opiniones respecto a las condiciones materiales de las escuelas en las que los/as profesores/as de EF realizan sus labores docentes. Por último, también consideré experiencias en sus quehaceres cotidianos que el ProEF me compartió; las cuales parecieran no tener mayor trascendencia, pero al ver más allá de lo fáctico fue perceptible la marginalidad.

En primer lugar, abordaré las actitudes de marginalidad que fueron notorias en los comentarios que los/as entrevistados/as hicieron respecto a las relaciones institucionales entre el ProEF y los demás miembros del contexto escolar. Para este fin, recuerdo al lector que en el primer capítulo de la tesis realicé un bosquejo de la organización de la EF en el estado de Veracruz. Ahí mencioné que el ProEF que labora en la entidad no es parte de la escuela primaria que atiende, sino que pertenece a otra estructura que agrupa únicamente a profesores/as de Educación Física; esta dependencia es la Inspección de EF.

He hecho ese recordatorio, ya que esa situación laboral del ProEF ha acrecentado enormemente las actitudes de marginalidad que viven estos/as docentes. Para muestra de ello no hace falta más que un enunciado muy breve.

Entre todos nos llevamos muy bien... incluyendo al maestro de Educación Física (D-E1).

Estas palabras, que implican un profundo significado, provienen de una conversación que

tuve con una la directora de la escuela 1 (DE-1). Al preguntarle cómo era la relación laboral que existía entre todo el personal de la escuela primaria a su cargo, contestó de esa forma. En primer lugar, la directora comentó que todos los docentes de la escuela tienen muy buena relación; es notorio que al hacer esta aseveración se refería únicamente al personal que pertenece de manera directa a la primaria. En un segundo momento, cuando menciona "incluyendo al maestro de EF", denota que él no es parte del grupo; es ajeno a la institución, pero por determinada razón ha congeniado con el demás personal.

La separación que establece la D-E1 entre el ProEF y el demás personal no la realiza en función de su propia opinión, sino que está presente la dinámica interna propia bajo la que se gestiona la EF. Todas las directoras y maestras/os de grupo, e incluso algunos profesores/as de EF, mencionaron que la organización actual de la EF conlleva muchos problemas para las relaciones entre unos y otros; estas cuestiones afectan las relaciones en cuanto a lo laboral, lo personal y como consecuencia desarrollan y fortalecen cada vez más las actitudes de marginalidad hacia el ProEF y su asignatura.

A veces tampoco se involucran con el trabajo que hace un profesor de grupo. Eso también es un problema de la propia estructura administrativa. El profesor de Educación Física (PEF) tiene su supervisión, tiene su coordinador, entonces cuando hacemos reuniones de colegiado mucho tiene que ver que el PEF diga: "Yo si voy a venir y voy a estar con ustedes", pero como dice: "Yo me debo a otros", pues entonces no tiene tanto compromiso. Entonces tiene que ver la cuestión administrativa.

En este fragmento se observa que el hecho de contar con otra estructura ha sido más perjudicial que benéfica para el ProEF, puesto que ha configurado, más allá de la marginalidad que viene de afuera hacia él, una automarginación por parte del ProEF en

relación a la dinámica escolar.

A diferencia de los demás docentes, un/a profesor/a de EF no está adscrito directamente a la primaria donde labora, debido a cuestiones administrativas se adscribe a su inspección de EF. Como ya se observó, esta situación fomenta la marginalidad y la automarginalidad. La primera de ellas se da, puesto que los/as demás docentes no le consideran parte intrínseca de su grupo. Por su parte la automarginalidad se propicia porque el ProEF al no tener sentido de pertenencia a la primaria, no se relaciona con el resto de maestras. Además, en las escuelas que hay, sólo está presente un/a profesor/a de EF.

Por otro lado, el hecho de que el ProEF no dependa directamente de las primarias contribuye, como señalaron algunos informantes, a que algunos/as docentes de EF tomen su estructura organizacional como escudo ante sus fallas e incumplimientos laborales; lo que a su vez acrecienta la actitud de menosprecio y la imagen de que los profesores de EF son poco profesionales.

Ella tiene otro jefe a quien le tiene que rendir. Con ella no tengo grandes problemas, pero sé que en otros lados si lo hay. De que tu le quieres pedir algo al maestro y no te lo.. y no le puedes decir nada, tú no eres su jefe. Nada más estás aquí en la escuela y eres su directora, pero no puedes hacer nada. Sus jefes son otros y la apartan, los cursos los toman aparte, no participan con nosotros (D-E2).

Otra implicación que tiene la marginalidad y la automarginación que se propicia, entre otros motivos más, por la existencia de una inspección de EF, es que los/as profesores/as que pertenece a ella tengan confusiones en cuanto a las órdenes se refiere. Muchas veces no saben a quién deben “obedecer” o con quién deben “quedar mejor”.

Nosotros de hecho tenemos nuestra estructura diferente y nuestros jefes; de todas formas tenemos, también jefe aquí. La directora quiere que se haga esto y esto; me piden otra cosa allá [la inspección] y tienes que partirte en cachitos para estar bien con todos, porque cuando tienes 2 o 3, si tenemos 2 o 3 jefes, pues con uno tenemos que quedar mal, cumplas con uno y con otro tienes que quedar mal (PaEF-E2).

Las actitudes de marginalidad que se muestran hacia el ProEF no sólo se perciben en las relaciones interpersonales que establece en, y a partir, de los diversos espacios institucionales donde fluctúa. Además, la marginalidad también es perceptible en la infraestructura de las escuelas primarias. El/a lector/a se preguntará qué relación tiene la infraestructura escolar con una actitud. Al respecto debo comentar que las actitudes se ven expresadas al momento que tomamos decisiones; entonces, cuando en una escuela primaria se tiene presupuesto económico y se prefiere invertir en cualquier cosa antes que en algo que implique un beneficio para la EF y su profesor, implica que se menosprecia a esa asignatura y por ende se le margina a un segundo plano.

Esta situación fue ampliamente señalada por una de las autoridades de EF que entrevisté. Por la posición que ocupa, esta autoridad tiene vasto y profundo conocimiento de las condiciones, en cuanto a infraestructura y material didáctico, en las que se encuentran las escuelas primarias donde trabajan muchos profesores/as de EF en el estado de Veracruz. Al respecto mencionó que en la gran mayoría de las escuelas primarias no existen las condiciones idóneas para que el ProEF lleve a cabo sus labores docentes.

La Educación Física (EF) no es prioridad para ninguna autoridad. No lo es, pues prefieren a veces meter el clima para el salón; prefieren meter el impermeabilizante para el salón o la dirección. La cancha no; la cancha puede esperar... y la cancha es nuestro salón... de nosotros. La cancha es lo nuestro, entonces a veces es muy difícil para el maestro de EF buscar pintura para su cancha, tablero, tubos para el volibol; hablando de situaciones

deportivas. Ya ni siquiera voy a comentar la parte hacia la EF que son aros, pelotas, conos y todo eso. Las escuelas no invierten en ello. Hasta hace 2 años estábamos peor todavía, porque ni siquiera había escuelas techadas (A2).

Aquí se observa como la marginalidad viene de la mano con el menosprecio que se tiene hacia la EF por considerarla una asignatura práctica y no-intelectual. A partir de estas consideraciones se desprende una actitud que deja a la EF y todo lo concerniente a ella en un segundo plano. Quizá en este momento el propio lector considere que sí es más importante equipar bien un salón de clases antes que proveer material didáctico para EF. Quizá, también se considere que es más importante climatizar los salones, que techar una cancha. Sin embargo, cabe preguntarse, a caso una cancha no es utilizada por todos/as los miembros de una escuela? A caso no es importante que todos/as los/as profesores/as sin distinción de asignatura cuenten con un espacio apropiado y con el material indispensable para llevar a cabo sus labores?

A juzgar por lo que algunos/as entrevistados/as opinaron, siempre se premia la adecuación de los materiales y espacios que necesita una maestra de grupo quien imparte materias “académicas”, con lo cual se relega la EF a un segundo plano, demostrando así que, por consecuencia, el profesorado de Educación Física es una figura al margen.

Al igual que se saben menospreciados, muchos/as docentes de EF viven y reconocen la marginalidad que emana de las actitudes de las otras integrantes implicadas en la dinámica escolar, lo cual tiene repercusiones en el ánimo de los/as docentes.

Nos sentimos como fuera del, del... cómo te diré? de la plantilla de trabajadores, porque a veces ellos tienen una junta y aunque sea, junta que tenga deben de meter también al MEF y más si es de consejo técnico. Para poder también opinar, porque a veces dicen: "No pues el MEF no. Él se queda allá dando su clase. Nosotros aquí decidimos lo que queramos". (...)

Entonces si siento que como que no nos toman mucho en cuenta para algunas cosas. (PEF-E6).

La marginalidad y el menosprecio que aqueja al ProEF es una situación que está fundada en diversos motivos. En los párrafos anteriores se observa que existen diversas circunstancias que propician estas actitudes hacia el ProEF. En primer lugar están los motivos de dimensión estructural; en ellos se observa que a nivel de política educativa la EF nunca ha sido una prioridad ni en cuanto a infraestructura, ni en cuanto a desarrollo de programas. Así mismo, la propia estructura organizacional de la EF fortalece la marginalidad y la automarginación de estos docentes al hacer que el ProEF sea ajeno a las escuelas primarias. Por otro lado, estas actitudes son resultado de las imágenes que se han construido en relación al ProEF. Por último, es preciso señalar que algunas personas adoptan una posición de menosprecio y de marginalidad hacia la EF a causa de que a eso incita el propio ProEF

Lo que han hecho muchos maestros de EF es que venga a hacer una tarea de relleno (...) en la medida que el maestro comprenda que su materia tiene que ver con todo el currículum. No es algo aparte. Todas las materias se transversalizan y él lo tiene que entender así (D-E5).

Dejando un poco de lado las cuestiones estructurales que empujan hacia la marginalidad al ProEF, me parece apremiante concientizar a todo ese colectivo docente con que la única forma en que se puede revertir tal desventaja es por medio de su propia lucha; lucha que debe desenvolverse con trabajo, preparación y exigencia a las autoridades educativas. De lo contrario, la Educación Física, junto con sus especialistas, seguirán siendo el patito feo del sistema educativo nacional.

4.5 La Reforma Integral para la Educación Básica. Acontecimiento dinamizador de las representaciones sociales sobre el profesorado de Educación Física.

Para comenzar, recordaré al lector que las representaciones, en tanto que son sociales, tienen entre sus características ser dinámicas (Farr, 2003), puesto que se encuentran en constante re-configuración. El dinamismo de las representaciones sociales (RS) está motivado por el constante flujo de información que circunda en el espacio donde se construye la representación.

En el caso de las RS que se tienen sobre el profesorado de Educación Física (ProEF) el carácter dinámico ha permitido que, a pesar de que existen grandes sedimentos en torno a esta profesión, de unos años a la fecha ha comenzado a transformarse la manera en que se entiende y significa a ese colectivo docente.

La forma en que entendí, planteé y me acerqué a las RS sobre el ProEF me permitió, no solo conocer como se han constituido y el contenido de las mismas, sino que también pude identificar ciertos aspectos que, de determinada manera, han venido a ser un fuerte aspecto transformador de las mismas.

A lo largo del presente capítulo he presentado algunos elementos que han sido partícipes en la constitución de cómo se ve y entiende al ProEF; de igual forma he bosquejado un panorama del contenido de las RS algunos miembros de la comunidad educativa tiene sobre ese colectivo profesional. Ahí se observó que estos/as docentes han estado enmarcado en condiciones laborales poco favorables; así mismo es notorio que se le ve de manera peyorativa y que siempre ha sido una figura marginal en el ámbito educativo a lo largo de la historia. Los motivos para que esto fuese así han provenido tanto desde los mismos

integrantes de esa profesión, como también desde una escala estructural; ambos motivos se han combinado y potenciado una representación social un tanto negativa acerca de estos/as profesores/as.

Además del panorama un tanto desolador que, a partir del análisis, presenté anteriormente, dentro de los datos también identifiqué la existencia de un acontecimiento que se ha perfilado como detonador de un cambio en las RS que se tienen sobre el ProEF y que, por ende, ha comenzado a reestructurarla. Cabe señalar que, como describí antes, siempre ha existido una lucha por parte de los miembros de ese colectivo para cambiar la forma en que se les conceptualiza. La diferencia con las luchas individuales, es que este acontecimiento se ha implementado desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), institución rectora de todos los procesos educativos en nuestro país. Con esta particularidad, las recientes medidas implementadas constituyen un referente muy importante que aporta nuevos elementos teórico-conceptuales para la reconfiguración de las ideas, creencias, imágenes y actitudes establecidas en torno al ProEF.

Estos nuevos referentes teórico-conceptuales que se empiezan a insertar en la realidad de las personas y que están ayudando a posicionar a la Educación Física y a su profesorado de manera diferente se enmarcan dentro de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB).

En el 2004, la SEP comenzó a implementar una serie de reformas curriculares en los distintos niveles de la Educación Básica, siendo en ese año el turno de preescolar. Posteriormente, en 2006 se puso en marcha la Reforma de Educación Secundaria. En este contexto de cambios, en el año 2009 se implementó en el nivel primaria la Reforma Integral

para la Educación Básica (RIEB)³¹, por medio de la cual se articulaban los tres niveles educativos. Al igual que las reformas anteriores, la RIEB tiene como finalidad, de manera muy global, generar en los estudiantes el desarrollo de competencias³² para la vida.

Como señalé en apartado 1.4.1, en la RIEB se planteó una reorientación pedagógica de la Educación Física que implicó una modificación en los propósitos, contenidos y actividades de la asignatura; así mismo se propuso un cambio en el desempeño de los/as docentes especialistas con la finalidad de “superar prácticas de enseñanza promotoras de aprendizajes corporales rígidos, caracterizados por la repetición de movimientos mecánicos, encaminados al cumplimiento de patrones establecidos por modelos técnico deportivos, motrices o bien aquellos que enfatizan el perfeccionamiento estético corporal” (SEP, 2009b, p. 10).

Con la RIEB se planteó la necesidad de que existiera una relación explícita entre todas las asignaturas que conforman el currículum de la educación primaria. Esta situación implicó, a través de múltiples pruebas y ensayos, la elaboración de un plan de estudios en el que aparecen todas las asignaturas en conjunto. Hasta antes de la RIEB, la Educación Física contaba con un programa que, si bien se articulaba con el de las demás asignaturas, era independiente del plan de estudios que abarcaba las demás asignaturas (Cfr. SEP, 1994).

³¹ Mi intención no es ahondar en la reforma. También quiero aclarar que no estoy diciendo que la RIEB, con todo lo que implica, sea por completo benéfica para el sistema educativo; reconozco que tiene múltiples deficiencias a nivel de diseño, aplicación y viabilidad. Sólo retomo algunos aspectos que han repercutido de manera positiva en la Educación Física y, por consecuencia, en el profesorado que imparte esa asignatura.

³² Existe una gran controversia en relación a esta temática, puesto que no era un foco de atención importante para la investigación no entraré en discusión, ni en detalles en relación con las competencias.

A primera vista, la situación esbozada parecerá, incluso, intrascendente para el lector. Sin embargo, el hecho de que la EF aparezca en el mismo plan de estudios que las demás asignaturas ha comenzado a cambiar la idea que muchas directoras, maestras de grupo y madres de familia tenían de esa materia; principalmente en cuanto a importancia y a que también es parte del currículum escolar.

Por lo que nos comentaron en lo que es la reforma, la RIEB en el 2009, pero que desgraciadamente no se ha llevado como tal, es que alrededor de ella [la Educación Física] giran realmente todas las materias. (...) De la Reforma del 2009 es donde a nosotros nos dijeron que la Educación Física era tan, tan importante. La EF debiera ser el centro donde se podrían manejar las demás materias, porque en EF el niño va a sacar todo lo que él, pues el ser de él (D-E5).

Este suceso no solo ha incidido en la visión que se tiene de fuera hacia a dentro; también ha propiciado, y en algunos casos reforzado, que el propio ProEF se conciba a sí mismo y a su asignatura de manera diferente; que se sienta parte de la comunidad educativa, y que sienta que la labor que desempeña es tan importante como la de los demás miembros de la escuela.

Ahorita con el plan de estudios 2011, donde se pretende que se articulan todas las asignaturas, pues yo creo que ahí todos estamos cortados por la misma tijera (...) hablando de la reforma y del sistema por competencias que se está manejando aquí te puedo decir que, que si te ayuda. Te ayuda mucho a vincularse con los maestros. te ayuda mucho a entender y a justificar lo que tú haces. (A3).

La opinión anterior es de una de las autoridades de EF que entrevisté. Como se observa, desde su perspectiva –que podría denominar más “oficialista”- el A3 considera que la RIEB ha ofrecido un escaparate muy importante para el ProEF que así lo desee. De igual forma, varios/as docentes de EF que entrevisté señalaron la importancia que ha tenido para

ellos este cambio curricular. Aquí, cabe señalar que cuando hablo de las virtudes que ha ofrecido la RIEB a la EF, me refiero de forma genérica a un conjunto de circunstancias facilitadoras que han propiciado que se conciba diferente al ProEF. Por otro lado, también reconozco que esta reforma conlleva un sinnúmero de implicaciones más; cuestiones que por alejarse de mi objeto de estudio no abordo en este escrito.

Me pareció interesante notar que de las personas entrevistadas, en quienes más ha impactado la nueva propuesta de EF que se propone desde la RIEB son las directoras, las maestras de grupo y las madres de familia. En el análisis de los diálogos que tuve con todas ellas fue notorio que se han involucrado profundamente con los cambios planteados; así mismo observé que, en el caso de casi todas las directoras y de todas las maestras de grupo, tienen un gran conocimiento de los nuevos contenidos y actividades de EF. Además, consideran que esta nueva forma de entender la EF puede ser muy benéfica en la formación de los/as estudiantes.

A diferencia de esa situación, en el caso del ProEF todos/as reconocen que algunas cuestiones de la RIEB les ayudan, en tanto colectivo profesional, a ser mejor vistos y más valorados dentro de la dinámica escolar. Sin embargo, no todos/as los/as profesores/as de EF han adoptado la nueva propuesta de trabajo. Esta situación es así por la negativa y la falta de interés de algunos profesores/as,

Yo mi sistema de enseñanza no le he cambiado. Mi forma de trabajar siempre ha sido la misma. A lo mejor estén ocupando otro sistema algunos otros maestros, pero yo siempre me voy con lo que siempre me ha dado resultado. Siempre yo sigo metido en lo mismo. Aunque venga el programa nuevo y todo (PEF-E6).

Tampoco se ha adoptado el nuevo planteamiento a causa de un deficiente sistema de

información desde las instituciones oficiales hacia el profesorado y, también por la falta de las condiciones necesarias: *“lo que pasa es que el gobierno te da cambios, pero no te da las armas suficientes” (PaEF-E4).*

Por otro lado, dentro del análisis observé que la introducción de un libro de Educación Física al contexto escolar ha sido el principal elemento detonar del cambio en todo el conjunto de ideas, creencias imágenes y actitudes que se han configurado entorno al ProEF y a la propia EF.

En el marco de la RIEB se implementó que la EF, al igual que las demás asignaturas debía contar con un libro de “texto” para que los/as estudiantes trabajaran con él. Existe un libro en específico para cada uno de los seis grados que componen la educación primaria. En él se encuentran una serie de actividades motrices que los/as estudiantes deben llevar a cabo.

Los/as informantes expresaron que por medio del libro se ha comenzado a dar más valor a la Educación Física y a las labores de sus docentes. Si se recuerda que esta asignatura había sido históricamente marginada y menospreciada por considerársele no-académica, la aparición de un libro de EF en la realidad social es un gran salto que empieza a colocar a la EF al nivel de las demás asignaturas que siempre había tenido un material impreso.

Yo siento que como que le ha dado un poco más de seriedad a la clase no, porque ya no es tanto nada más jugar y salir al patio, sino es que otro tipo de actividades; le ha dado un poco más de seriedad por parte de los niños (MAG-E1).

Aquí se observa como la maestra relaciona la seriedad de una asignatura con tener o no un material impreso con el cual puedan trabajar los/as estudiantes. Puesto que en Educación

Física ya se cuenta con un libro de texto ya se le puede comenzar a considerar como algo importante y que merece seriedad.

En el pensamiento de los/as informantes un libro se asocia con lo escolarizado, con lo académico, con lo teórico; aspectos que, como se describió antes, faltaban a la EF para que se le considerase como una asignatura con valor.

Este valor que ha otorgado un libro a la EF, también ha comenzado a hacerse extensivo al ProEF. En apartados anteriores mencioné que al profesor/a de EF se le considera en un status más bajo que a las maestras de grupo, porque las últimas trabajan lo académico-intelectual y los primeros se avocan a lo físico-práctico. El libro de EF ha empezado a romper esta imagen sobre el ProEF.

Ahora les veo la variante de que como ya tenemos libro de EF bueno, les piden el libro y a veces les dan la clase más teórica o leen algo de ahí, les encargan, entonces como que lo veo ahora más competente (D-EI).

De la misma forma, este libro ha ayudado para que las madres de familia tomen mayor estima por la asignatura y el profesorado; para que se comprometan más con el cumplimiento de sus hijos/as hacia la asignatura, y en general ha hecho más tangible que existe un profesor/a de Educación Física dentro de la escuela y que tiene el mismo valor e importancia que el demás personal.

El libro, el libro sí, porque antes no se importaban tanto o no nos importaba tanto, verdad. Decíamos "Hay ya sé que hoy te toca Física, te visto y ya sale te vas", pero no ya ahora es una tarea, ya ora es una tarea (...) Anteriormente [Educación] Física nada más era hacer deporte y ya; asolearse o correr. Ahora no, ahora ya es más de reflexión el niño. Ya les

ponen que el correr, pues primero hay que calentar. Si le van explicando lo que significa el deporte. Y aparte el maestro dice que el libro es para el papá y el alumno (MAFAM-E2).

En todos los fragmentos que he presentado en relación con el libro de EF, se observa como un objeto que pudiese juzgarse como insignificante ha comenzado a transformar la significación que se otorga al profesorado de Educación Física y a la propia asignatura. No obstante, debo mencionar que este material también ha acarreado múltiples problemáticas consigo. Por ejemplo, algunos/as docentes de EF me comentaron que no sabían, y que nadie jamás les ha dicho, como debían trabajar con ese libro,

Es bueno el libro; es bueno que ya les hayan dado un libro de EF. Ahora lo que hay que hacer, y también es una de las situaciones que hemos solicitado, es que primero que nos acerquen un cursito sobre cómo manejar ese libro (A2).

Además del desconocimiento sobre el uso del libro que impera, el A2 comentó que a partir de la aparición de ese material muchos profesores/as de EF se han avocado su trabajo en él; lo cual no debe ser así. El libro es un apoyo para el maestro que debe utilizarse a partir del programa de EF.

Otra problemática respecto al libro que, desde los datos, salió a relucir se relaciona con el tiempo que tienen destinado el ProEF para su clase. De acuerdo con los lineamientos curriculares que se plantean el Programa de Estudios 2011 (SEP, 2011b), todos los grados de la primaria deben tener EF una vez a la semana durante una hora. Para muchos/as entrevistados/as este tiempo fue catalogado como insuficiente; ya que usar el

libro implica que el docente de EF debe destinar tiempo para explicar, revisar y retroalimentar las actividades que ahí se manejen. Si a eso le sumamos que además los/as estudiantes tienen que realizar un conjunto de actividades que el docente planificó para esa clase, es visible que una hora es más que insuficiente.

El hecho de que se trabaja ya el libro y que se tenga que trabajar con el grupo, una hora no es suficiente. La maestra tendría o tiene, de hecho, que retroalimentar; escuchar a la gran mayoría que está diciendo. Entonces a lo mejor, cabría la probabilidad, no sé si la reforma esta que se inventan ahora, podría integrar de manera más coherente algo así (...) También otro problema es que sólo tienen 1 hora de EF, entonces se tiene que ver el trabajo teórico del programa y por otro lado se tiene que trabajar el mayor peso que es el trabajo con el grupo (MAG-E4).

A la largo del sub-apartado el/a lector/a ha sido testigo de las implicaciones que ha tenido la RIEB, en sí misma y a través de cuestiones que de ella emanan, en la reconstrucción de los significados que se tienen y otorgan al profesorado de Educación Física.

Además de la RIEB, ha habido otro acontecimiento, menos significativo, que también ha contribuido a dinamizar las RS; se trata de la implementación del Programa de Activación Física Escolar (PAFE) dentro del contexto educativo de las escuelas primarias.

Quiero aclarar que estas líneas no tienen la intención de ahondar en la activación física en cuanto a un tema en sí; tampoco pretendo discutir sus planteamientos, ni su funcionalidad, ni la forma en que se lleva a cabo. He retomado este programa como referente para la investigación, debido a que ha sido un acontecimiento que ha comenzado a posicionarse en una escala más visible al ProEF.

Este programa entró en vigor desde el año 2009, a la par de la RIEB³³, con la finalidad de combatir las múltiples problemáticas de salud –obesidad, hipertensión, diabetes- que han aquejado a la sociedad mexicana en los últimos años; en especial a la población infantil. Para ello, a nivel gubernamental se dispuso que en todas las escuelas primarias del país se llevara a cabo una rutina de activación física al día (Cfr. SEP, 2010; SEP, s/f). Desde esta perspectiva, la activación física implica “una variedad amplia de movimientos musculares que resultan en un determinado gasto calórico” (SEP, s/f, p. 9).

Los encargados de llevar a cabo las activaciones son los/as profesores/as de Educación Física de las escuelas primarias; en el caso de que haya. Como señalaron algunos/as entrevistados/as, el ProEF ha sido más tomado en cuenta desde que se conoció la preocupante problemática que implica la obesidad.

Le empezaron a dar importancia a la Educación Física desde que se supo el problema que hay de los niños con sobrepeso y con obesidad y todo eso (D-E2).

Además de la importancia que se ha comenzado a dar a la EF, y por consecuencia a sus profesores/as, a partir de la activación física, esta actividad ha propiciado que estos docentes puedan figurar más en el espacio público.

Ahora que estamos poniendo activación a la hora de la entrada, se da el toque e inmediatamente se forman todos en la cancha, se les pone música y se hace la activación; entonces los papá se quedan, les llama la atención, y se quedan a ver cómo lo hacen y todo (D-E1).

³³ Por este motivo, muchos/as informantes mencionaban que las activaciones físicas son una propuesta que se implementó a partir de la RIEB.

No cabe duda que el PAFE ha permitido que el ProEF sea una figura más visible en el ámbito escolar; sin embargo es necesario hacer una pequeña reflexión. Este programa no es parte del contenido del plan de estudios de EF; es una actividad complementaria que se está poniendo de moda, pero que debe tomarse con mesura. El profesorado de EF debe tener cuidado en no dejarse rebasar por la activación física; sí así lo hace corre el riesgo de que comience a creerse que a eso se limita su labor. Con ello, se mantendría la dimensión biológico-tecnocrática -alejándose del deporte y del militarismo- como hegemonía en la Educación Física; por lo cual la dimensión pedagógica y social de la disciplina seguirían estando ausentes.

Conclusiones

Adentrarme en el terreno, vasto y complejo, de la teoría de las representaciones sociales (RS) no resultó tarea fácil. Desde el comienzo de mi investigación enfrenté múltiples dificultades técnicas producto de mi inexperiencia con el manejo de esta teoría. Algunas de ellas, debo confesar, no se disiparon en el transcurso de la indagación; por lo tanto a estas alturas se han convertido en limitaciones de mi trabajo. Reconocer esta situación es un acto de sinceridad con el/a lector/a, pero sobre todo una autocrítica hacia mí mismo como investigador en formación; ser consciente de mis fallas y asumirlas con responsabilidad me ha permitido comprometerme más con el quehacer investigativo.

En diferentes secciones del documento explicité lo difícil que fue haberme estudiado, en tanto que formo parte del profesorado de Educación Física (ProEF), a la par que desarrollaba la investigación. Esto me obligó a estar siempre en una posición reflexiva para no escribir desde mi punto de vista, sino escribir mi punto de vista a partir de la interpretación de los datos. La situación no fue sencilla, sin embargo haber tomado distancia –durante los estudios de maestría- de campo profesional y haberme adentrado en otras disciplinas de las ciencias sociales me permitió salir adelante.

A lo largo del trabajo he descrito las representaciones sociales (RS) que, de acuerdo con la interpretación que realicé de los datos empíricos, se tienen sobre el profesorado de Educación Física que trabaja en escuelas primarias del estado de Veracruz.

Las imágenes y actitudes que, como parte del contenido de las RS, describí, muestran que este colectivo profesional ha sido, históricamente, poco valorado por la sociedad; también que nunca se ha tenido claridad de las funciones que estos/as profesores/as deben realizar

en el marco de sus labores docentes, y que en el contexto escolar siempre han estado al margen o, en el mejor de los casos, en un segundo plano.

Estas cuestiones que aquejan al ProEF se han configurado así a causa de múltiples circunstancias; entre las cuales se dibujan responsabilidades de los/as propios/as integrantes de ese colectivo y de las autoridades educativas estatales y nacionales.

Algunos docentes de esta asignatura han contribuido a crear y mantener una pobre valoración social, debido a las formas desinteresadas y perezosas en las que a veces desempeñan su labor; así mismo, porque, a diferencia de lo que sucede en otros campos profesionales, las personas inmiscuidas con la Educación Física³⁴ en nuestro país no han alzado la voz, por medio de investigaciones y propuestas, hacia las autoridades educativas.

Esta falta de propuestas por parte de los profesionistas de Educación Física ha provocado que las autoridades educativas – Secretaria de Educación Pública y Secretaria de Educación de Veracruz- desconozcan la realidad laboral en la que se encuentra el ProEF y la funcionalidad que tienen aspectos como: la estructura organizacional de la EF, los programas de estudio, e incluso la propia funcionalidad de la asignatura. Estas situaciones contribuyen a que, como se expuso en el capítulo anterior, persistan la marginalidad y el menosprecio hacia la Educación Física y su profesorado.

El ProEF es un integrante de la dinámica escolar que se encuentra relegado en muchos sentidos. Por ejemplo, no cuenta con un espacio propio donde pueda guardar sus cosas,

³⁴ En este aspecto me refiero a toda la estructura de la Educación Física: profesores a clase directa, supervisores, inspectores, autoridades de EF; también incluyo a las personas que laboran en las escuelas formadoras.

trabajar o descansar, tampoco suele tener el material didáctico mínimo indispensable para trabajar mejor. De igual forma, se le hace saber que su materia puede ser “sacrificada” en pos de continuar con una clase “más académica”, o para realizar otra actividad. También, la marginalidad y el menosprecio que aquejan al ProEF y a la propia Educación Física se ven reflejados en la poca importancia que algunas madres de familia dan a lo que en esa clase se puede aprender y a la calificación que se obtiene. Estas cuestiones son motivadas desde todos los niveles, estructural e individual. Por ello es necesario emprender una lucha por ambos frentes para contrarrestarlas.

Una de las cuestiones que más evidencia el menosprecio que sufre la Educación Física y sus profesores/as en relación a las demás asignaturas y docentes del sistema educativo, es la evaluación. El hecho de que para una madre de familia no es importante la calificación que su hijo obtiene en EF es una prueba inequívoca de la poca valoración que algunas personas le otorgan. Al igual que los motivos anteriores, esta situación en parte ha sido responsabilidad de todas las personas inmiscuidas en el área, ya que en nuestro país no existe claridad de qué, cómo, por qué y para qué se debe evaluar en la asignatura.

Además de estas circunstancias, la gran influencia que sigue teniendo el paradigma positivista en las realidades sociales ha reforzado la desvalorización de esta profesión. De manera sencilla puedo decir que desde la perspectiva positivista el ser humano se concibe como una dualidad; un ente compuesto por una mente y un cuerpo; priorizando siempre la mente sobre el cuerpo³⁵. Esta situación, como se observó en el desarrollo del último

³⁵ Estos planteamientos implican una gran profundidad ontológica. Aquí solo los comento de manera sencilla y muy superficial, porque mi propósito no es debatir el tema en sí, sino como esta situación ha permeado negativamente al profesorado de Educación Física.

capítulo, ha alentado enormemente el menosprecio hacia la EF y sus profesionistas, porque al trabajar con el cuerpo se les da menor importancia que a aquellos que trabajan con la mente. Remar contra una corriente de pensamiento de esta naturaleza es, quizá, una de las tareas que mayor reto representan al ProEF, ya que es una cuestión que no cambiará únicamente con la voluntad de esos/as docentes; sino que es necesario un cambio social conjunto en la forma de entender y plantear la realidad.

En este momento se observa que para combatir las imágenes negativas y las actitudes de menosprecio y marginalidad que prevalecen hacia su profesión, los/as profesionistas de la EF deben emprender una lucha que apunte en varias direcciones. A nivel interno, se debe luchar contra las viejas costumbres y prácticas que, muchas veces de manera inconsciente, se llevan a cabo. Una forma de hacerlo sería implementar programas que propicien en el ProEF la reflexión sobre su desempeño docente. Recordemos que los/as profesores/as de EF, en cuanto especialistas de esa asignatura, no tienen dentro de la escuela a un similar con quien compartir e intercambiar experiencias, ideas y sentimientos sobre el trabajo; por eso es indispensable crear espacios que así lo permitan.

También, es necesario que estos/as profesionistas se comprometan, de manera personal, más con su desarrollo profesional continuo. Dentro de las entrevistas, las mismas autoridades de EF señalaron que la falta de disposición hacia el estudio y la preparación es, lamentablemente, una característica palpable en la mayor parte del ProEF.

Otro frente desde el que se pueden y deben combatir las actitudes de menosprecio y marginalidad que muchas personas demuestran hacia el ProEF es a nivel de las autoridades educativas. Como se describió a lo largo del trabajo, las actitudes de marginalidad hacia

los/as profesores/as de EF, y la propia automarginación de los mismos, son fuertemente alentadas por la existencia de una estructura organizacional que separa al ProEF de las escuelas primarias. Al respecto, todas las directoras y maestras de grupo mencionaron estar en total desacuerdo con que el ProEF no sea, al igual que ellas, parte de la escuela. Incluso todos/as los/as informantes pertenecientes a EF, con excepción de las autoridades, manifestaron inconformidad por tener dos jefes a quienes atender. Por estos motivos, debería revisarse a fondo la funcionalidad y pertinencia dicha estructura organizativa. Llevar a cabo eso, podría aminorar algunas problemáticas que aquejan al ProEF y al sistema educativo en general.

Por otro lado, las imágenes como entrenador/a, instructor/a y la del “maestro/a de la pelotita” que prevalecen sobre el ProEF podrían comenzar a transformarse hacia un sentido más pedagógico y “útil” si, por ejemplo, se clarificaran bien cuáles son las funciones que estos/as docentes deben llevar a cabo en el ámbito escolar. En el desarrollo del documento, mencioné que existe un gran desconocimiento de funciones incluso por el propio ProEF; esto alimentado por la multitud de labores -como preparar entrenar equipos deportivos, instruir escoltas, preparar desfiles- que se piden realizar a los/as docentes.

Ante esta situación, cabría preguntarse si lo que se necesita en las escuelas primarias es un/a profesor/a de Educación Física, un entrenador/a o un instructor/a de escoltas y desfiles. De acuerdo a los planes y programas de estudio actuales, las clases de Educación Física deberían ser la principal tarea del/a docente. Por ello, habría que revisar la pertinencia de que el ProEF tenga que disponer tiempo de sus clases para otras actividades; como en el caso de los juegos deportivos. Esto, a su vez, invitaría a que a nivel de políticas públicas se justifique y reflexione si esa tarea compete a la estructura de Educación Física; si debería

separarse; si se replantear el esquema de contratación de algunos recursos humanos —es decir contratar entrenadores propiamente-, o si debería desaparecer dicha actividad.

Otra cuestión que podría ayudar a clarificar las tareas y funciones del ProEF es revisar, y replantear si es necesario, la manera en que se está formando a los futuros profesionistas de la Educación Física, debido a que en ocasiones desde este nivel es donde se comienzan a crear las confusiones de los quehaceres del ProEF. La formación que recibe el profesorado de EF debe estar en relación con la propuesta curricular que se plantea para la Educación Física escolar a nivel de los planes y programas vigentes. Así mismo se debería cuidar los perfiles de ingreso y egreso de la carrera estén acorde con lo que la sociedad requiere de esta profesión.

La relación entre las funciones que desempeña el ProEF y las imágenes que se tienen sobre él se debe a que las RS son un sistema de ideas que sirve como marco de referencia en la vida práctica y, a su vez, a partir de las acciones observadas se configuran las RS sobre alguien, en este caso el ProEF. Aquí se dibuja la primera veta de otra investigación que podría llevarse a cabo más adelante como forma de dar continuidad a la presente. Esta vez mi objeto de estudio no fueron las prácticas; en otro trabajo sería interesante y significativo para el campo profesional conocer, mediante una metodología que integre la observación como técnica de investigación, cuál es la relación que existe entre las RS que se tienen sobre el ProEF y las prácticas que ellos desempeñan en su día a día.

De igual forma, podría emprenderse una investigación que indagara en relación a cuáles son las representaciones sociales que se tienen sobre la propia Educación Física. Cabe señalar, que a partir de este momento cuando hablo de EF ya no me refiero únicamente a su

dimensión escolar; también incluyo otras dimensiones como son la recreación, el entrenamiento deportivo, la gestión deportiva y el fitness³⁶. Abordar un objeto de estudio de esta naturaleza, sería muy importante para conocer de qué forma es significada por la sociedad. También se podría clarificarla y delimitarla bien como un campo disciplinar, porque la EF engloba muchas dimensiones que, por no saber donde comienza una y termina otra, se han generado múltiples confusiones que repercuten, como se observó en este trabajo, en las funciones que algunos/as profesionistas desempeñan. Así mismo, indagar en las RS que se tienen de la Educación Física permitiría dilucidar cuales deberían ser los presupuestos epistemológicos y ontológicos que la sustentan.

En otro aspecto, debido a que todo lo que comprende la Educación Física, como asignatura escolar y como campo disciplinar, es un terreno casi inerte en nuestro país, en cuanto a investigaciones realizadas se refiere, existen un sinnúmero de temáticas que podrían ser indagadas y que deberían implementarse.

Todos los temas que faltan por investigar en la disciplina son de gran importancia para que la Educación Física y sus profesionistas puedan desarrollarse y consolidarse como una disciplina útil e importante para la sociedad; sin embargo, considero que existen asuntos que deben ser abordados con carácter de urgente. Entre estos se encuentra el de la formación profesional y el desarrollo curricular, tanto a nivel de formación como en la educación básica, de la Educación Física.

Existe la necesidad de que conocer, documentar y reflexionar el proceso mediante el cual una persona se convierte en un profesionista de la EF, debido a que muchas veces desde ese

³⁶ Utilizo este término para englobar todo un conjunto de actividades físicas que se proponen con la finalidad de propiciar un estado óptimo de salud.

punto se comienzan a generar la confusión de funciones que aqueja a los/as profesionistas en activo. Desde la formación se propaga la enseñanza de aspectos deportivos, médicos, recreativos, técnicos y pedagógicos. El problema no es la multiplicidad de áreas, sino que no se ofrezca a sus profesionistas caminos realmente especializados (Armour, 2010). Para llevar a cabo esto es necesario que desde las instituciones formadoras se piense qué se está formando, cómo se está haciendo, y con qué finalidad; lo que a su vez debe llevar a un replanteamiento curricular urgente.

Por otro lado, a partir de los resultados de la investigación considero que es necesario crear un programa de de socialización (Templin, Woodford & Mulling, 1982; Lawson, 1983a y 1983b; Dewar & Lawson, 1984 y Templin, T. J., & Schempp, P. G. 1989) para las personas que desean involucrarse con la Educación Física. Este programa atendería y acompañaría aspectos tan simples, pero que desafortunadamente no se abordan, como son la entrada de un estudiante a la carrera de EF y la inmersión de un profesionista recién egresado al campo laboral.

De igual forma, ya en el contexto laboral sería necesario seguir acompañando al profesorado con un programa de desarrollo profesional continuo específico para el ProEF (Armour & Duncombe 2004; Armour, 2010; Makopoulou & Armour 2011), como una forma de mantenerle en constante actualización y para mejorar su desempeño profesional. Este programa debe construirse desde una perspectiva crítica y reflexiva que permite un mayor compromiso del ProEF en sus labores profesionales.

Como señala O' Sullivan (2006) para que cualquier programa de socialización y de desarrollo profesional continuo genere en el ProEF una constante reflexión y una mejor y mayor profesionalización es indispensable tomar en cuenta las opiniones, intereses,

aspiraciones y necesidades que este colectivo tiene. Por ello, existe una gran necesidad de escuchar al docente Educación Física, y que como he señalado en este trabajo, a lo largo de la historia el ProEF se ha encontrado siempre al margen político y al margen institucional. Ahí es donde radica la enorme importancia de escuchar su sentir, sus pensamientos, sus necesidades; en pocas palabras de tomarles en cuenta.

Para finalizar, espero que este trabajo contribuya de alguna forma al conocimiento y reconocimiento de una profesión como es la de los/as profesores/as de Educación física; así como a hacer conciencia de que existe la imperiosa necesidad de que los/as integrantes de esa área comencemos a alzar la voz, mediante el trabajo arduo, la preparación continua y la investigación. Sólo así lograremos un mejor reconocimiento profesional y beneficios reales para la sociedad.

¡Si el presente es de lucha, el futuro es nuestro!

Bibliografía

Alonso, L.E. (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J.M. Delgado, J. Gutierrez (Coord.), *Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225-255). Madrid: Síntesis.

Allansdottir, A., Jovchelovitch, S., Stathopolou, A. (1993). Social representations: the versatility of a concept. *Papers on Social Representations*, 2 (1), pp. 3- 10.

Andrade, I. (2003). Saberes y cualidades pertinentes en la formación y práctica docente de los profesores de educación secundaria: un análisis de sus representaciones sociales. Tesis doctoral: UNAM.

Aquino, H., Figueroa del Real, M., Mendoza, M., Orendain, C. (2004). Las prácticas de los docentes de Educación Física. En H. Aquino (Coord). *Práctica Docente de la Educación Física en la Escuela Primaria* (pp. 140-176). México: ISIDM.

Armour, K. (2010): The physical education profession and its professional responsibility ... or ... why '12 weeks paid holiday' will never be enough, *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(1), 1-13

Armour KM, Duncombe R (2004) Teachers' continuing professional development in primary physical education: lessons from present and past to inform future. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(1): 3–21.

Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones Procesuales y Estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. *Papers on Social Representations*, 3 (1), 3-15.

Benjumea, M.; *et al.* (2002). “Develando los sentidos de la motricidad en Colombia”, en *Con Sentido, Revista de motricidad y desarrollo humano*
<http://www.consentido.unicauca.edu.co/site/index.php>

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2008). Una invitación a la sociología reflexiva. México: Siglo XXI.

Coffey, A. & Atkinson, P. (2005). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. España: Editorial Universidad de Antioquia.

CONADE (2012) Quintos juegos deportivos nacionales. Reglamento.
http://www.conade.gob.mx/Documentos/Eventos/Eventos_Nacionales/QuintosJuegos/Reglamento%20Disciplinario%20JDE%202012.pdf

Denzin, N. (1998). The art and politics of interpretation. En N., Denzin & Y., Lincoln. *Collecting and interpreting qualitative materials* (313-344). London: Sage.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (1998a). Collecting and interpreting qualitative materials. London: SAGE.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (1998b). The landscape of qualitative research: theories and issues. London: Sage.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). Indtroduction: The discipline and practice of qualitative research. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage.

Devís, J. & Peiró, C. (1992). Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados. España: INDE.

Devís, J. (1996). Educación Física, deporte y currículum. España: Visor.

Dewar, A. & Lawson, H. (1984). The subjective warrant and recruitment into physical education. *Quest*, 30, 15-25.

Dodds, P., Placek, J., Doolittle, S., Pinkham, K., Ratliffe, T. & Portman, P. (1992). "Teacher/coach recruits: Background profiles, occupational decision factors, and comparisons with recruits in other physical education occupations. *Journal of Physical Education*, 11, 161-176.

Eisenberg, R. & Guerrero, A., (2007). Perspectivas internacionales de la investigación educativa en áreas de la Educación física y deportiva. En R. Eisenberg (Coord.), *Corporeidad, Movimiento y Educación Física 1992-2004*. Tomo II (pp. 91-156). México: Grupo Ideograma.

Farr, R. M., (2003). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta. En J. A. Castorina (Comp.), *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 153-175). Barcelona: Gedisa.

Fernández-Balboa, J. & Muros, B. (2006). The Hegemonic Triumvirate—Ideologies, Discourses, and Habitus in Sport and Physical Education: Implications and Suggestions. *Quest*, 58 (2), 197-221

Flick, U. (1998). An introduction to qualitative research. London: Sage.

Flick, U. (2000). Qualitative Inquiries into Social Representations of Health. *Journal of Health Psychology*, 5(3), 315–324.

Forsey, M. (2012). Interviewing individuals. En S. Delamont (Ed.), *Handbook of qualitative research in education* (pp. 364-376). United Kingdom: EE.

García, R. (2000). El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos. Barcelona: Gedisa.

Green, K. (2000). Exploring the Everyday 'Philosophies' of Physical Education Teachers from a Sociological Perspective. *Sport, Education and Society*, 5(2), 109-129

Güemes, C. (2002). Las representaciones sociales en la construcción de los procesos identitarios del docente de educación normal. El caso de la Escuela Normal de Especialización. Tesis doctoral: UNAM.

Hendry, L. (1975). Survival in a marginal role: the professional identity of the Physical Education Teacher. *The British Journal of Sociology*, 26 (4), 465-476.

Herzlich, C. (1973). Health and illness: A social psychological analysis. London: Academic press.

Hoyle, E. (1986). The politics of school management. London: Hodder and Stoughton.

Huberman, M., Thompson, C. & Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B. Biddle, T. Good, & I. Goodson (Comps). *La enseñanza y los profesores vol. 1: La profesión de enseñar*. (pp. -----) Barcelona: Paidós.

Huberman, M., Miles, M. (1998a) Data management and analysis methods. En N., Denzin & Y., Lincoln (Coords.) *Collecting and interpreting qualitative materials*. (pp. 179-210). London: Sage.

Hutchinson, G. (1993). Prospective Teachers' Perspectives on Teaching Physical Education: An Interview Study on the Recruitment Phase of Teacher Socialization. *Journal of teaching in physical education*, 12, 344-354.

Hutchinson, G. and Buschner, C. (1996) Delayed-Entry Undergraduates in Physical Education Teacher Education: Examining Life Experiences and Career Choice. *Journal of Teaching Physical Education*, 15(2), 205–223.

INEGI (2010). México en cifras. <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/MexicoCifras.aspx?e=0&m=0&sec=M&ind=1007000004&ent=0&enn=Estados%20Unidos%20Mexicanos&ani=2010&src=0>

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Serge Moscovici (Ed.) *Psicología social II: pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). España: Paidós.

Jodelet, D. (1991). *Madness and social representations*. California: Harvester Wheatsheaf.

Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 5, 32-63.

Jodelet, D & Guerrero, A. (2000). *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México: UNAM.

Jovchelovitch, S. (2001). Social representations, public life and social construction. En K. Deaux & G. Philogéne (Eds.) *Representations of the social. Bridging theoretical traditions* (pp. 165-182). Massachusetts: Blackwell Publishers.

Jovchelovitch, S. (2008). The rehabilitation of common sense: Social representations, science and cognitive polyphasia. *Journal for the theory of social behaviour*, 38, 431-448.

Kirk, D. (1992) Curriculum history in Physical Education: A source of struggle and a Force for change. En A. Sparkes (Coord.), *Research in physical education and sport. Exploring alternative visions* (pp. 210-230). London: The Falmer press.

Kirk, D. (1990). Educación Física y currículum. Valencia: Universitat de Valencia.

Kuhn, T. (2006). La estructura de las revoluciones científicas. México: FCE.

Kvale, S. (2000). Doing interviews. London: Sage.

Lawson, H. (1983a). Toward a model of teacher socialization in physical education: Entry into schools, teacher's role orientations, and longevity in teaching (parte 1). *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 3-16.

Lawson, H. (1983b). Toward a model of teacher socialization in physical education: Entry into schools, teacher's role orientations, and longevity in teaching (parte 2). *Journal of Teaching in Physical Education*, 3, 3-15.

Le Boulch, J. (1971). Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética. Buenos Aires: Paidós.

Makopoulou; K. & Armour , K. (2011). Teachers' professional learning in a European learning society: the case of physical education, *Physical Education and Sport*

Pedagogy, 16(4), 417-433.

Martínez, M. (2009). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.

Massó, E. (2003). El postulado de la neutralidad *versus* la afirmación de la crítica: meditaciones sobre antropología y epistemología. *Revista de Antropología Experimental*, 10, 93-109.

McCullick, B., Belcher, D., Hardin, B. & Hardin, M. (2003). Butches, Bullies and Buffoons: Images of Physical Education Teachers in the Movies. *Sport, Education and Society*, 8 (1), 3-16

MacDonald, D. & Kirk, D. (1996). 'Private Lives: Public Lives: Surveillance, Identity and Self in the Work of Beginning Physical Education Teachers'. *Sport, Education and Society* 1 (1), 59-75.

Mercado, L. (2002). El docente de educación básica, representaciones sociales de su tarea profesional (Tesis doctoral). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage.

Morgan, P. & Hansen, V. (2008). The relationship between PE biographies and PE teaching practices of classroom teachers. *Sport, Education and Society*, 13 (4), 373-391.

Moscovici, S. (1973). Introducción. En C. Herzlich, *Health and illness. A social psychological analysis*. London: Academic Press.

Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Bueno Aires: Editorial Huemul.

Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211–250.

Murcia, N. & Jaramillo, L. (2000). La investigación cualitativa desde el enfoque de complementariedad etnográfica. Armenia: Kinesis.

Murcia, N. & Jaramillo, L. (2001). La complementariedad como posibilidad en la estructuración de diseños de investigación cualitativa. *Cinta de Moebio*, 12, 31-43.

Murcia, N., Jaramillo, L. (2005) Imaginarios de los jóvenes escolares ante la clase de educación física. Colombia: Kinesis.

O'sullivan, M. (2006). Professional lives of Irish physical education teachers: stories of resilience, respect and resignation. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 11(3), 265-284.

Petrie, K. & Hunter, L. (2011). Primary teachers, policy, and physical education. *European Physical education review*, 17 (3): 325-339. DOI: 10.1177/1356336X11416729

Piña, J.M.; Furlán, A. & Sañudo, L. (2003). Acciones, Actores y Prácticas Educativas. México: Grupo Ideograma.

Philip, M. & Vibeke, H. (2008). The relationship between PE biographies and PE teaching practices of classroom teachers. *Sport, Education and Society*, 13 (4), 373-391.

Placek, J. H., Dodds, P., Doolittle, S. A., Portman, P. A., Ratliffe, T. A. & Pinkham, K. M. (1995) Teaching recruits' physical education backgrounds and beliefs about purposes for their subject matter. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(3), 246-261.

Popkewitz, T. (1988). Paradigma e ideología en investigación educativa. Madrid: Mondadori.

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Granada: Ediciones Aljibe.

Ronspies, S. (2011). Who wants to be a physical education teacher? A case study of a non-traditional undergraduate student in a physical education teacher education program. *The Qualitative Report*, 16(6), 1669-1687.

Ruiz, J. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sen, A. (1993). Positional Objectivity. *Philosophy and Public Affairs*, 22 (2), 126-145.

Secretaría de Educación Pública. (1994). Programa de Educación Física. México: SEP

Secretaría de Educación Pública. (2002). Plan de estudios 2002, Licenciatura en Educación Física. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2009a). Plan de estudios 2009. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2009b). La Educación Física en el marco de la RIEB. Material del participante. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2010a). Guía de activación física. Educación Primaria. SEP: México.

Secretaría de Educación Pública. (2010b) Manual de activación física escolar.
<http://activate.gob.mx/portal/?id=2892>

Secretaría de Educación Pública. (2011a). Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2011b). Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica: primaria. Primer grado. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2011c). Plan de estudios 2011. Educación Básica. SEP: México.

Secretaría de Educación Pública. (s/f). Manual de lineamientos. Activación física escolar. SEP: México

Secretaría de Educación Pública. Sistema de consulta interactivo de estadísticas educativas.
<http://www.dgpp.sep.gob.mx/principalescifras/Consulta.aspx>

Sparkes, A. (1987). Focussing on the subjective meaning of change in the process of innovation. *Physical Education Review*, 10(1), 48-57.

Sparkes, A., Templin, T., Schempp, P. (1990). The problematic nature of a career in a marginal subject: some implications for teacher education programmes. *Journal of Education for Teaching*, 16 (1), 3- 28.

Sparkes, A. & Templin, T. (1992). Life histories and physical education teachers: Exploring the meanings of marginality. En A. Sparkes (Coord.), *Research in physical*

education and sport. Exploring alternative visions (pp. 118-145). London: The Falmer press.

Spink, M. (1993). Qualitative research in social representations. *Papers on Social Representations*, 2(1), 48-54.

Taylor, S. & Bodgan, R. (1986) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Argentina: Paidós.

Templin, T. J., & Schempp, P. G. (1989). Socialization into physical education: Its heritage and hope. En T. Templin & P. Schempp (Eds.), *Socialization into Physical Education* (pp. 1-11). Indianapolis: Benchmark Press.

Templin, T. J., Woodford, R., & Mulling, C. (1982). On becoming a physical educator: Occupational choice and the anticipatory socialization process. *Quest*, 34, 119-133.

Tesch, R. (1990). Qualitative research. New York: Falmer Press

Tójar, J. (2006). Investigación cualitativa. Comprender y actuar. Madrid: La muralla.

Torres, M. (2001). Educación física en el proyecto de cultura nacional posrevolucionaria: vasconcelismo y cardenismo. En Programa de Superación Académica Estado y Educación, número 31. México: SEP.

Torres, M., Molina, M., Orellana, G., Aquino, H. & Guerrero, A. (2007). La educación física y deportiva: significados y corrientes. En R. Eisenberg (Coord.), *Corporeidad, Movimiento y Educación Física 1992-2004*. Tomo I (pp. 85-177). México: Grupo Ideograma.

Tsangaridou, N. (2008). Trainee primary teachers' beliefs and practices about physical education during student teaching. *Physical education & sport pedagogy*, 13(2), 131-152

Wagner, W., Duveen, G., Farr, R., Jovchelovitch, S., Lorenzi-Cioldi, F., Marková, I. & Rose, D. (1999). Theory and method of social representations. *Asian Journal of social psychology*, 2, 95-125.

Wolcott, H. (1992). Posturing in qualitative inquiry. En M. LeCompte, W. Millroy & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 3-52). New York: Academic press.

Anexos

Anexo 1. Guion de entrevista para el profesorado de Educación Física

UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Guion de entrevista

(Profesorado de Educación Física)

Se realizará una breve explicación de los fines de la entrevista; así como de la pertinencia y utilidad de la misma. Con el fin de crear un clima propicio para el desarrollo de la entrevista, al comienzo se preguntarán los datos generales que incluyen: nombre, género, edad, lugar de nacimiento, estado civil, ocupación de los padres, años de servicio, número de horas.

1. Experiencias estudiantiles con la Educación Física y sus profesores/as en alguna etapa de su educación básica.
2. Opiniones que tenía sobre el profesorado de Educación Física durante su infancia.
3. Consideraciones a lo largo de su vida sobre la Educación Física.
4. Por qué estudiar Educación Física.
5. Opinión de los otros respecto a la profesión elegida.
6. Periodo de estudios (generación)
7. Enfoque de Educación Física desde el cual se formó.

8. Creencias respecto a los quehaceres del profesorado de Educación Física.
9. Ideas y nociones que se tienen ahora de la Educación Física.
10. Nombres y ubicaciones de los centros de trabajo en los que ha laborado desde su ingreso al sistema educativo nacional hasta la fecha.
11. Tiempo de servicio en el centro de trabajo actual.
12. Condiciones materiales y de infraestructura en las que se lleva a cabo la clase de Educación Física en su lugar de trabajo actual.
13. Relación con el demás personal del centro de trabajo.
14. Un día en sus labores docentes.
15. Otras actividades profesionales.
16. Quehaceres del profesorado de Educación Física de escuela primaria a lo largo de su experiencia laboral.
17. Opinión sobre sus compañeros de profesión.
18. Cómo era visto el profesorado de Educación Física al comienzo de sus labores docentes.
19. Cómo cree que considera ahora la sociedad al profesorado de Educación Física de escuela primaria.
20. Como se ve a sí mismo.
21. Como le gustaría ser visto.

Anexo 2. Guion de entrevista para maestras de grupo.

UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Guion de entrevista

(Maestras frente a grupo y Directoras)

Con el fin de crear un clima propicio para el desarrollo de la entrevista, se realizará una breve explicación de los fines de la entrevista; así como de la pertinencia y utilidad de la misma. Al comienzo se preguntarán datos generales como: nombre, género, edad, años de servicio.

1. Experiencias estudiantiles con la Educación Física y sus profesores/as en alguna etapa de su educación básica.
2. Opiniones sobre el profesorado de Educación Física durante su infancia.
3. Consideraciones a lo largo de su vida sobre la Educación Física.
4. Relación con el/a profesor/a de Educación Física de la escuela.
5. Condiciones materiales y de infraestructura en las que se lleva a cabo la clase de Educación Física en su lugar de trabajo actual.
6. Lugar que ocupa la Educación Física en el currículum escolar.
7. Articulación de los contenidos de Educación Física con las demás asignaturas.

8. Información sobre la Educación Física.
9. La Educación Física en la formación de los estudiantes de primaria.
10. Consideraciones del desempeño profesional del docente de educación física de la escuela.
11. Actitudes del profesorado de Educación Física hacia su labor docente.
12. Opiniones sobre el profesorado de Educación Física.
13. Cómo eran visto el profesorado de Educación Física por él al comienzo de sus labores docentes.
14. Cómo cree que considera ahora la sociedad al profesorado de Educación Física.
15. Creencias respecto a los quehaceres del profesorado de Educación Física.
16. Quehaceres del profesorado de Educación Física de escuela primaria a lo largo de su experiencia laboral.

Anexo 3. Guion de entrevista para padres de familia de niños que se encuentran en primaria.

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Guion de entrevista

(Madres de familia)

Con el fin de crear un clima propicio para el desarrollo de la entrevista, se realizará una breve explicación de los fines de la entrevista; así como de la pertinencia y utilidad de la misma. Al comienzo se preguntarán datos generales como: nombre, género, edad. También se preguntarán algunos datos de su hijo o hijos que están en la escuela.

1. Experiencias estudiantiles con la Educación Física y sus profesores/as en alguna etapa de su educación básica.
2. Opiniones sobre el profesorado de Educación Física durante su infancia.
3. Consideraciones a lo largo de su vida sobre la Educación Física.
4. Lugar que ocupa la Educación Física en el currículum escolar.
5. Información sobre la Educación Física.

6. Consideraciones del desempeño profesional del docente de educación física de la escuela.
7. La Educación Física en la formación de su hijo(a).
8. Información que transmite su hijo(a) respecto al/a maestro/a de Educación Física de la escuela.
9. Actitudes del profesorado de Educación Física hacia su labor docente.
10. Opiniones actuales sobre el profesorado de Educación Física.
11. Cómo cree que considera la sociedad al profesorado de Educación Física.
12. Creencias respecto a los quehaceres del profesorado de Educación Física.

Anexo 4. *Lista de códigos utilizados para reducir los datos.*

Actitudes del profesorado de Educación Física hacia su labor profesional

Actitudes hacia la Educación Física y su profesorado

Anclaje en lo deportivo-militar

Asociaciones inmediatas

Condiciones de acceso y permanencia al servicio docente

Condiciones de formación

Condiciones laborales

Confusión de roles

Consideraciones de la Educación Física como campo disciplinar

Creencias respecto al ser profesor/a de EF

Visión del juego

Educación Física como deporte

Educación Física improductiva, sin importancia

Educación Física rasgos militares

Educación física dualista

Educación Física desplazada por materias curriculares y por actividades no curriculares

Educación Física y la disyuntiva teoría-práctica

El marginado (Profesor/a)

El patito feo (EF)

Elementos transformadores de las representaciones sociales

En búsqueda del reconocimiento profesional

Enseñanza inconsciente de relaciones de género

Espacios institucionales del ProEF

Evaluación: acto que refleja el menosprecio educativo de la EF

Evolución de cuestiones de género en la EF

Evolución histórica de la disciplina

Experiencias con la Educación Física y el profesorado

Experiencias deportivas y elección de la profesión

Falta de autonomía del ProEF

Formas de desempeño profesional

Imágenes transmitidas por los PEFs

Momento histórico de la formación

Motivos de elección de la profesión

Motivos para la desvalorización

Opiniones hacia los PEFs

Problemáticas ante el cambio curricular

Quehaceres del ProEF

Relaciones institucionales intersubjetivas

Relación programas curriculares y formas de desempeño