

EDUCAR PARA UNA VIDA ACTIVA: ¿QUÉ COMPETENCIAS? EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN MÉXICO

Martín Francisco González Villalobos

Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara
martinv@cucs.udg.mx

Resumen

En este artículo se presenta una reflexión sobre los propósitos, las competencias y los contenidos de la educación física relacionados con el fomento de una vida activa, en el programa nacional, producto que es resultado de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en México. Además se presentan algunas consideraciones en torno al papel que en el propio currículum de la educación física se atribuye al profesor de esta asignatura, así como algunas pistas y datos específicos que ayudan a comprender el estatus educativo y la valoración que se hace de esta asignatura escolar en el Sistema Educativo Mexicano.

Palabras clave: Reforma Integral de la Educación Básica, educación física, competencias para una vida activa.



INTRODUCCIÓN

En México, a partir de 2006, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se inició lo que se ha denominado Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)¹, con la publicación del plan y los programas de estudios del nivel de secundaria.

Esta reforma, de acuerdo con sus autores (Secretaría de Educación Pública, 2006) se caracteriza entre otros rasgos y elementos, por hacer un énfasis en el desarrollo de competencias y la definición de aprendizajes esperados, así como articular los planes y programas de estudio en un solo tramo educativo de 12 años de educación básica.

Así como ocurre en muchos otros países, en México es la referida Secretaría de Estado, la instancia gubernamental que tiene las atribuciones para elaborar los programas de cada asignatura escolar, donde se establecen las competencias esenciales que se pretenden desarrollar en cada

¹ En México, la educación básica incluye los niveles de preescolar (3 años escolares), primaria (6 años escolares) y secundaria (3 años escolares). Estos tres niveles abarcan aproximadamente de los 3 a los 15 años de edad.

etapa de la educación básica, así como las maneras de hacerlo.

Dada la especificidad a la que orienta el título de este escrito, en el presente trabajo se muestran en primer lugar, los resultados de un análisis del currículum de la educación básica en el ámbito específico de la educación física, con relación a las competencias que en dicho documento normativo se establecen para la promoción de una vida activa.

El análisis que aquí se presenta, principalmente se enfoca sobre la coherencia entre el currículum prescrito para la educación física y los datos, los hechos y la situación en que se encuentra esta asignatura en las escuelas públicas.

EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN BÁSICA. LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA PROMOCIÓN DE ESTILOS DE VIDA ACTIVOS.

La RIEB, como ya se señalaba en la introducción, tiene la aspiración de articular las distintas etapas educativas, desde preescolar hasta secundaria y donde los planes y los programas son unos constitutivos de esta reforma.

Un componente curricular con el que se intenta contribuir a esta articulación, es la declaración de un perfil de egreso que define el tipo de formación que idealmente debiera adquirir un estudiante a largo de su educación obligatoria, que es de 12 años. En este perfil se señalan una serie de rasgos, entre los que se destaca para efectos del análisis que aquí se presenta, el siguiente:

h) “Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente, como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable”. (Secretaría de Educación Pública, 2009, p. 43).

En concordancia con el rasgo anterior, en el programa nacional de educación física se formulan los grandes propósitos que pretende alcanzar esta asignatura escolar, entre los que se menciona enseguida el 5° por su vinculación con lo que un estudiante debería alcanzar al finalizar su educación básica en cuanto al tema de salud:

“Aprenda a cuidar su salud mediante la adquisición de información, el fomento de hábitos, la práctica constante de la actividad motriz como forma de vida saludable y la prevención de accidentes dentro y fuera de la escuela”. (Secretaría de Educación Pública, 2009 b, p.197)

De igual manera, en el mismo documento se aprecian tres competencias que debieran ser desarrolladas por los alumnos. Una de ellas, y que es colocada en primer lugar, se conceptualiza como “*Manifestación global de la corporeidad*” (p. 191), en esta se incluyen preocupaciones como “*conocer el cuerpo, sentir el cuerpo, desarrollar el cuerpo, cuidar el cuerpo y aceptar el cuerpo*” (p. 193).

Por si fuera poco, en el Libro para el Maestro de Educación Física (2010, p. 29) además de localizarse en el currículum tanto como propósito, como competencia, se adiciona que el profesor podrá actuar en 3 “*ámbitos de intervención educativa*”, de los que el segundo hace referencia a la promoción de la salud. En este ámbito, el principal propósito recae en la necesidad de crear hábitos de vida saludable en referencia a aspectos de higiene, alimentación, cuidados del cuerpo, mejoramiento de la condición física y la importancia de mantener la salud de manera preventiva como forma permanente de vida, los cuales promuevan el bienestar físico, mental, afectivo y social de los alumnos.

Se hace patente con lo anteriormente señalado que en efecto, la salud de los niños y jóvenes mexicanos es un asunto de actualidad, es una preocupación declarada no solo por el sistema de salud, sino además por el sistema educativo.

Se nota cuando menos que, en medida que esta es una demanda social, la salud en general y el fomento de una vida activa son recogidos en el diseño curricular de la RIEB.

Es un hecho a destacar que un problema social como la falta de actividad física, sea incorporado al currículum de la educación básica, en este caso específico, en el programa de educación física, y más aun que de manera explícita se establezcan propósitos, competencias y ámbitos de intervención para intentar contribuir en su solución.

Es tal el problema de la inactividad física, que en estudios referidos por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2009), se estima que en América Latina, entre un 30% y un 60% de la población no alcanzan los niveles mínimos recomendados de actividad física. Además esta inactividad física es mayor en los centros urbanos, aumenta con la edad y es sumamente prevalente entre las mujeres.

Para el caso particular de nuestro país, en los últimos resultados de las encuestas nacionales de salud y nutrición (ENSANUT 2006), se estima que la población inactiva en jóvenes es superior al 40% y en otras poblaciones de edad mayor esto supera todavía esta cifra alcanzando en algunos casos hasta más del 60%.

Con relación a la búsqueda de un cambio en estas tendencias en los estilos de vida hacia la inactividad física, se ha reconocido que la educación física puede contribuir en la promoción de estilos de vida activos (Sallis y McKenzie, 1991). Los citados autores sugieren que los profesores de educación física deben colaborar con otros profesionales implicados en salud pública interviniendo en el desarrollo de programas y en la investigación (especialistas en nutrición, psicólogos, antropólogos, fisiólogos, etc.), además del trabajo interdisciplinar que idealmente pueden llevar a cabo con los compañeros profesores en su escuela.

Otros investigadores del área de la educación física y la salud pública han profundizado en el estudio de algunas alternativas prácticas que puedan revertir el elevado índice de inactividad física que causa un impacto negativo en la aptitud física relacionada con la salud y con ello ayudar a combatir los trastornos originados por un estilo de vida sedentario en la infancia (Brodie & Birtwistle, 1990; Riddoch & Boreham, 1995).

Sin embargo aquí cabe resaltar la situación paradójica de la educación física a la que se refiere Carreiro da Costa (2010), quien plantea que mientras por un lado la educación física es considerada no solo una disciplina fundamental para la promoción de un estilo de vida activo, sino también un instrumento indispensable para concretizar con éxito una política de salud pública; por otro lado en muchos países es una disciplina marginal del curriculum escolar, ya que se le atribuyen papeles secundarios en el proceso educativo.

México es uno de esos países donde la educación física tiene un estatus de escasa valoración educativa, de marginalidad persistente, aun a pesar de que esta asignatura sea obligatoria en la educación básica. Esto se demuestra fácilmente al reflexionar sobre algunos de los rasgos que la han caracterizado por décadas; asimismo por lo que se hace evidente en el mapa curricular de las distintas etapas de la educación básica.

Como muestra baste un botón: en el mapa curricular para la educación básica, la carga horaria para primaria sigue igual que antes de la reforma, es decir 1 hora por semana; y para secundaria 2 horas por semana, que por lo general se hacen en una sola sesión, “mitad teoría y mitad práctica”. Estos datos se aplican solo para aquellas escuelas que tienen un profesor de educación física, que por cierto no son ni la mitad de ellas.

En este apartado finalmente se puede decir que aunque felizmente se ha llevado a cabo una reforma que organiza mejor el curriculum, que en su estructura interna demuestra coherencia, en la práctica no se puede ser muy optimista. Carreiro da Costa (2005) en este sentido expresa “Cambiar el currículum no significa cambiar las prácticas escolares”. O lo que es lo mismo: cambiar el curriculum como texto, no necesariamente conlleva al cambio del curriculum en acción.

Ante lo evidente de la falta de congruencia entre la retórica del texto y la realidad de la práctica ¿Qué le queda por hacer al profesor de educación física? Una respuesta se ofrece en el propio Libro del Maestro de Educación Física ya aludido. En este se pide a los profesores ser reflexivos ¿Por qué es necesario ser un docente reflexivo? (p.41) y sigue en el mismo documento “*Si bien, en ocasiones la historia nos ha enseñado que no podríamos continuar reproduciendo las mismas situaciones, y que por ello deben efectuarse cambios radicales, los cuales respondan a un tiempo y contexto socio-cultural presente y miren a un futuro, es necesario ir en busca de la utopía educativa al emprender nuevos caminos, nuevas miradas, nuevos desafíos. Bajo esta mirada es en el cual te tocará desempeñar la labor docente y la práctica reflexiva*”

Seguramente ante esta invitación hay profesores reflexivos que habrán cuestionado no solo ya la consistencia del “nuevo programa”, sino sus alcances reales y el rol contradictorio en que se sitúa al profesor.

Cuando se habla de rol contradictorio, significa que por un lado se pide (casi se implora) que los profesores sean reflexivos (Secretaría de Educación Pública, 2009, p. 197), pero por otro lado en los programas de la asignatura se presentan como parte de la programación las secuencias didácticas o secuencias de trabajo.

Más adelante, en el mismo programa de primaria se subraya:

Los contenidos para cada grado escolar se presentan en cinco bloques agrupados en seis secuencias de trabajo, y cada secuencia se aborda en dos sesiones; en suma, cada bloque representa 12 sesiones. El programa propone tres de las seis secuencias de trabajo, de tal forma que el docente tiene la oportunidad de organizar las tres siguientes que le permitan cumplir con las sesiones requeridas para el logro del propósito y las competencias señaladas. (p. 208).

ALGUNAS REALIDADES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN MÉXICO

En México existen 222350 escuelas de educación básica que son atendidas en la asignatura de educación física por 80679 profesores, según se señala en el portal de la Secretaría de Educación Física² (Secretaría de Educación Pública, 2010). De estos datos se pueden fácilmente establecer algunas relaciones. Por ejemplo con una simple división de la cantidad de escuelas entre la cantidad de profesores de educación física, tenemos que a cada uno de estos le correspondería atender 2.75 escuelas para tener una cobertura del 100%. Se sabe que esta proporción no es real, que no es posible que cada profesor pueda impartir su clase a todos los niños de todos los grupos de estas escuelas. Existen muchas y diversas variables que hacen que la cobertura en educación física no sea total en la educación obligatoria, que hay desequilibrios en los distintos estados del país, pero esta información no se encuentra disponible en el portal de la SEP.

La realidad es que en nuestro país menos del 50% de los alumnos de educación básica tienen educación física en su escuela. Además un profesor de 22 horas, que es por lo general la carga horaria semanal inicial para un profesor de reciente contratación, debe atender hasta 3, o en algunos casos 4 escuelas en una zona escolar. Esto se ha instrumentado con la idea de cubrir la mayor cantidad de escuelas, es decir de disfrazar los índices de cobertura.

Algunas causas del fenómeno antes mencionado las describe Sandoval (2010) quien afirma que el presupuesto para educación básica es insuficiente para cubrir las necesidades elementales de la educación y no existe una eficiente administración. Asimismo la autora ve que las alianzas y los vínculos del Presidente de la República, de los sectores empresariales y sindicatos, están dando lugar a una compleja trama de intereses en la disputa por el control de la educación pública. Esto puede ser la principal limitante para que la SEP consigne un proyecto educativo coherente; sin embargo el aspecto geográfico, así como el nivel de pobreza en nuestro país, genera un círculo vicioso en la desigualdad y la participación educativa.

² Los datos corresponden a las principales cifras del calendario escolar 2008 – 2009.

CONCLUSIONES

Como consecuencia de la Reforma Integral de la Educación Básica, se ha logrado una propuesta que integra de manera coherente una serie de propósitos, de competencias y de contenidos, como anteriormente no había ocurrido.

Por las condiciones actuales de la educación física como asignatura escolar, esta no contribuye de manera significativa en el fomento de una vida activa entre los niños y jóvenes mexicanos.

Si bien es cierto que la salud y el fomento de una vida activa no son el único contenido de la educación física, y además de que estos asuntos tampoco son una preocupación exclusiva de esta asignatura, ni aun solo de la escuela, es evidente que se desaprovechó la RIEB para dotar a la educación física de mejores condiciones para contribuir en la consecución de las competencias básicas relativas a un estilo de vida activo.

En el caso específico de la educación física, al parecer se ha invertido un gran esfuerzo de un grupo de profesionales que ha hecho una contribución importante para reorganizar el currículum, pero cuyos resultados están aún por verse; sobre todo teniendo en consideración la perspectiva de algunos docentes quienes consideran “*que se ha cambiado todo para no cambiar nada*”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brodie, D.A.; Birtwistle, G.E. (1990). Children's attitudes to physical activity, exercise, health and fitness before and after a health-related fitness measurement programme. *International Journal of Physical Education*, 27 (2), 10-19.
- Carreiro da Costa, F. (2005). Changing the Curriculum does not mean Changing Practices at School: The Impact of Teachers' Beliefs on Curriculum Implementation. In F. Carreiro da Costa, M. Cloes, M. Valeiro (Eds.), *The Art and Science of Teaching in Physical Education and Sport* (pp. 257-277). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Carreiro da Costa, F. (2010). *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, 2 (1), 91-110.
- Instituto Nacional de Salud Pública (2006). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2006. Resultados por entidad federativa. Jalisco. Acceso el 5 de septiembre de 2009, en <http://www.insp.mx/ensanut/>
- Organización Mundial de la Salud. (2009) Acceso el 5 de septiembre de 2009. En <https://apps.who.int/infobase>.
- Piéron, M. y Ruiz, F (2010) *Análisis de los determinantes de la práctica en el alumnado de enseñanza secundaria*. Consejo Superior de Deportes. Madrid.
- Riddoch, C., & Boreham, C. (1995). The health-related physical activity of children. *Sports Medicine*, 19 (2), 86-102.
- Sallis, J. y T. McKenzie. Physical education's role in public health. *Research Quarterly and Sport*, 62, 124-137. 1991
- Sandoval, M. (2010). Análisis de los programas de educación en México 2001-2006 y 2007-2012 con respecto a la calidad de la educación en el nivel básico. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2 (19).
- Secretaría de Educación Pública (2006) *Plan de estudios para la Educación Básica. Secundaria*. México D.F.
- Secretaría de Educación Pública (2009) *Plan de estudios para la Educación Básica. Primaria*. México D.F.
- Secretaría de Educación Pública (2009 b) *Programa de estudios 2009. Educación Básica. Primaria*. México D.F.
- Secretaría de Educación Pública (2010). Acceso el 20 de septiembre de 2010. En <http://www.dgpp.sep.gob.mx/principalescifras/>