



**El sueño
del cuerpo perfecto**
Génesis de la educación física

El sueño del cuerpo perfecto.
Génesis de la educación física

El sueño del cuerpo perfecto.
Génesis de la educación física

Daniel Molina Gómez

El sueño del cuerpo perfecto. Génesis de la educación física

Daniel Molina Gómez
dmolina5357@hotmail.com

Sylvia Ortega Salazar
Rectora

Aurora Elizondo Huerta
Secretaria Académica

Manuel Montoya Bencomo
Secretario Administrativo

Adrián Castelán Cedillo
Director de Planeación

Mario Villa Mateos
Director de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo
Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña
Director de Unidades UPN

Juan Manuel Delgado Reynoso
*Director de Difusión
y Extensión Universitaria*

Mayela Crisóstomo Alcántara
Subdirectora de Fomento Editorial

Diseño: Rodrigo García García

Formación: Rayo de Lourdes Guillén

Edición y corrección: Adriana Hernández Uresti

Ilustración de portada: Jorge Nuñez Silva

1a. edición 2009

© Derechos reservados por el autor Daniel Molina Gómez.

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF www.upn.mx

ISBN 978-607-413-063-8

GV227
M6.7

Molina Gómez, Daniel

El sueño del cuerpo perfecto : génesis de la educación
física / Daniel Molina Gómez.-- México : UPN, 2009.
p. 312 (Horizontes educativos)
ISBN: 978-607-413-063-8

1. Educación física - México Planes y programas
2. Escuela Nacional de Educación Física (México)

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Impreso y hecho en México.

A mi madre que me dio la vida
A mi esposa Cecilia y a mis hijas Paulina y Yocelín
que son los motivos para vivirla
A la memoria de Estela y Armando

ÍNDICE

RECONOCIMIENTOS	11
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I	
ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM	21
El currículo como campo de tensiones.....	21
Carácter histórico del currículo.....	33
El trabajo de archivo	35
Los periodos de análisis.....	38
<i>Los cortes históricos</i>	40
CAPÍTULO II	
EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN FÍSICA	49
Denominación de la educación física a partir de sus contenidos	50
¿Qué estudia la educación física?	57
El sentido histórico de las actividades físicas.....	67
El cuerpo centrado en el sujeto.....	70
Estatus de la educación física.....	74
¿Es la educación física una ciencia?	79

CAPÍTULO III	
GÉNESIS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR.....	85
Los inicios.....	87
La gimnasia y esgrima, base de los primeros proyectos	97
El profesor especialista.....	109
El capital simbólico del maestro de educación física.....	113
El carácter lúdico del enfoque higiénico	125
Los juegos deportivos	129
CAPÍTULO IV	
EL PRIMER PROYECTO POSREVOLUCIONARIO	
DE EDUCACIÓN FÍSICA	139
El Curso Elemental de Educación Física	143
<i>El deporte y su nueva incursión en el currículo</i>	<i>146</i>
<i>El carácter general de las materias teóricas</i>	<i>152</i>
El plan de estudios de la Escuela de Educación Física de la Universidad Nacional de México	160
<i>Orientación de las materias académicas</i>	<i>163</i>
<i>Las materias prácticas, los deportes y los juegos, al lado de la gimnasia</i>	<i>171</i>
<i>El vínculo teoría-práctica</i>	<i>175</i>
El ocaso de la escuela universitaria	179
CAPÍTULO V	
LA ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN FÍSICA	
Y LA EDUCACIÓN SOCIALISTA	191
La reorganización de la educación física	191
Las clases sociales subordinadas, el blanco de la educación física	198
El carácter social de la educación física.....	207
Las materias teóricas.....	214
Las materias teórico-prácticas	220
<i>El vínculo de la teoría con la práctica.....</i>	<i>225</i>

CAPÍTULO VI	
LA ESCUELA NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA	227
La educación física y el proyecto de unidad nacional	227
La ENEF, una institución duradera.....	234
Los emblemas y el currículo	238
El deporte olímpico: <i>citius, altius, fortis</i>	246
El control y su intensificación en el proyecto curricular	250
<i>La síntesis como elemento racional del plan de estudios</i>	253
La racionalización de las materias deportivas	257
La salud en el currículo de la ENEF.....	266
Los métodos y el individuo a primer plano	277
En busca de un modelo pedagógico y cultural propio	283
CONCLUSIONES	287
REFERENCIAS	305

RECONOCIMIENTOS

La ayuda generosa y desinteresada para el desarrollo de este trabajo fue un obsequio que me brindaron muchas instituciones y personas, a quienes quiero expresar mi agradecimiento, especialmente a las más cercanas.

A la Universidad Pedagógica Nacional y a la Escuela Nacional Preparatoria; por su tiempo y su espacio.

Al doctor Alfredo Furlán, quien con paciencia, tolerancia y sabiduría dirigió este trabajo. Gracias por brindarme su confianza y sus valiosas reflexiones sobre la materia.

En este mismo plano, al resto de mi comité tutorial, quienes siempre me alentaron a partir de un trabajo profesional cargado de afectividad y calidez: la doctora Rosa María Torres y el doctor Juan Manuel Piña, por revisar y evaluar en sus diferentes etapas este trabajo. A la doctora Etelvina Sandoval y a la doctora Monique Landesmann, por sus observaciones y aportes en la revisión final.

A mi esposa María Cecilia; a mis hijas Paulina y Yoselín por sus palabras de aliento y por su asistencia afectiva en los momentos más difíciles.

A todos ellos doy las gracias por su ayuda, y a la vez ofrezco mis disculpas por los defectos y apasionamientos que con seguridad contiene este trabajo.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo me propongo realizar un análisis histórico de las disciplinas curriculares de las escuelas de educación física (sus características, su origen, sus enfoques, el lugar que ocupan en el currículo) de principios a mediados del siglo xx.

Contrario a quienes piensan que los currícula escritos son documentos de una simpleza tal que no nos dicen mucho de las prácticas educativas, considero que ellos mismos son la expresión de una vertiente de dicha práctica, pues los objetivos, los contenidos, los mecanismos de transmisión y evaluación en que se concretan son producto de contradicciones y del desarrollo de los diferentes campos de conocimiento que lo constituyen. En los planes de estudio se plasman los ideales más altos del tipo de hombre y de sociedad que se quiere alcanzar, así como las teorías de la educación que legitiman los contenidos y los procedimientos de transmisión. En una palabra, los planes dan cuenta de lo que debe ser y es la educación en un momento histórico determinado.

Los planes de estudio son construidos por actores sociales, quienes por diferentes medios luchan para ocupar un lugar en el currículo. Las banderas ideológicas que enarbolan los actores de los planes de estudio se traducen en cierto número de cursos, materias o disciplinas, de los cuales unos logran colocarse en mayor

número y gozan de mayor honor que otros. Se traducen también en procedimientos de enseñanza y de evaluación, los cuales son solidarios con ciertas ideas sobre educación corporal. Dan cuenta de las tensiones que existen entre los diferentes campos disciplina-rios y expresan los códigos y valores que los envuelven.

El plan de estudios no es sólo producto de tensiones, es un docu-mento que produce discursos positivos sobre la educación física. Es un referente institucional que almacena y difunde lo que se dice de esta asignatura, permite saber quiénes lo hicieron y bajo qué puntos de vista, los efectos de rechazo, así como de incitación y de intensi-ficación de posibilidades.

Esta forma de concebir el currículo, nos pone en una vía para su análisis alterna a la que se promueve desde algunas versiones de la historia de la educación física, donde se considera que su desarrollo ha transitado por tres estadios a los que les corresponde un enfo-que metodológico: el militar, el deportivo y el psicomotriz. Cada enfoque corresponde a un periodo determinado y está claramente delimitado por las ideas que enarbola, por las técnicas que desarro-lla y por el énfasis en las actividades físicas que se privilegian en el currículo, en cada época.

El desarrollo de la educación física se ve como un recorrido ascendente en línea recta hacia la libertad del individuo. Sin lugar a dudas es legítimo preguntarse por las características de los enfo-ques metodológicos de la educación física, pero creo que no debe-mos contentarnos con describir en forma general las características de cada periodo o con afirmar en forma apresurada que tal enfo-que deja de tener vigencia y deja su lugar a otro. Por el contrario, creo que habría que preguntarse: ¿cómo se realizó esa transición? ¿Cuáles son las razones y los caminos por los que se deja atrás un enfoque, surge otro y por qué resurgen enfoques anteriores? ¿Cómo ocurre ese desplazamiento? ¿Quiénes son los agentes e institucio-nes involucrados?

Es en estos puntos en los que quiero situar el análisis de las dis-ciplinas curriculares de las escuelas de educación física. Se trata

de discutir sobre los problemas educativos de la educación física históricamente significativos y algunos otros teóricos. Pretendo conocer las orientaciones de los discursos de la educación física y su determinación en la continuidad y los cambios de las disciplinas curriculares.

Pese a los cambios políticos que imprimen su sello a las escuelas de educación física, el proyecto de formación de maestros del área ha mantenido un aspecto disciplinario del currículo aunque ha anexado a su cuerpo nuevas células de contenidos. Por el contrario en las disciplinas prácticas y teóricas, con un desplazamiento lento respecto al político, se generan cambios en la voluntad que los mueve y en la intención estratégica que los sostiene. Tanto unas como las otras dejan de tener como blanco el cuerpo bello para centrarse en la eficiencia técnica y, en menor medida, en la condición física relacionada con la salud.

Con relación a las materias prácticas, la gimnasia es desplazada por el deporte como contenido fundamental y este último se convierte en el sustrato, en la razón de ser de las escuelas de educación física. Primero como un elemento que hay que promover tendiente a la mejora de la raza, después a la emancipación de la clase trabajadora y posteriormente al desarrollo integral del individuo; fases que se verán cruzadas por un determinado ideal de salud, pero sobre todo por la búsqueda de los talentos deportivos.

Las materias de corte biológico, que desde un principio se erigen como aquellas que posibilitan la racionalización del ejercicio físico, mantienen su hegemonía en el ámbito de las denominadas materias teóricas en la búsqueda y en la construcción del canon, de un modelo, de un prototipo corporal.

Las asignaturas de corte psicopedagógico van a ganar terreno a partir de que la escuela de educación física adquiere autonomía respecto a los procesos políticos y surge una efervescencia por el conocimiento y cuidado de la niñez.

Respecto a sus métodos y en general a sus estrategias de formación de corte disciplinario, el sustrato de un cuerpo alienado y

disciplinado, reverente, respetuoso, unas veces hacia la patria, otras hacia la clase, otras hacia el individuo, se han mantenido a lo largo del periodo.

Los cambios en los planes de estudios que se dan están influenciados por las rupturas en el proyecto político del Estado. Cada periodo político social imprime una misión particular a la escuela de educación física. Este hecho determinará la estructura capitular de este trabajo, a partir de dar cuenta de lo que se produce en un determinado momento del desarrollo político del país. Además en los mismos capítulos se desarrollará una dimensión del cambio a más largo plazo, sobre la idea de que en el periodo estudiado se refuerza y se intensifica la concepción de la educación física fundada en la idea de un cuerpo alienado y controlado, resultado de la hegemonía curricular de las disciplinas biológicas y de un enfoque técnico del área psicopedagógica. A la vez, el cambio se manifiesta en un desplazamiento hacia un cuerpo más liberado, cuyo cimiento se comienza a construir en la última fase del periodo estudiado, a partir de conformar nuevas visiones de la educación física centrada en el desarrollo corporal, en la dimensión emocional, de catarsis de alegría y de juego.

Los capítulos hacen referencia a la cronología de las instituciones de educación física. En cada periodo se despliegan en forma breve las características del contexto en el que surgen y se desarrollan las escuelas de educación física; así mismo se efectúa un inventario y un análisis de la composición y recomposición de los contenidos y sus argumentos para permanecer o abandonar el plan de estudios.

En el primer capítulo, *Análisis del currículum*, se plantean algunos conceptos y categorías que mediarán en la explicación de los discursos sobre el currículo que se dan a ras de tierra y los procesos estructurales (políticos, culturales, sociales) más generales. El factor político social juega un papel determinante en las rupturas que ocurren en las instituciones de educación física. Desde este ámbito el grupo en el poder imprime su sello, a partir de que le adjudica un nombre, pero sobre todo respecto al rol social que jugará la escuela

de educación física. Como hemos dicho, esta dimensión macro del poder configura el capitulado del trabajo, sin embargo, no da cuenta de las tensiones que se establecen a nivel del currículo entre las disciplinas de conocimiento que constituyen el plan de estudios, ni de las producciones discursivas que se generan en torno a la idea de considerar las habilidades y destrezas que el maestro de educación física deberá dominar.

En suma, paralelo a las expectativas del Estado sobre las escuelas de educación física, se enfatizará el análisis sobre la evolución y las rupturas del conocimiento en los diferentes campos disciplinarios. De igual forma, se realiza un planteamiento de la justificación del estudio, los procedimientos para la recopilación de la información y la constitución de los periodos de análisis.

En el segundo capítulo, denominado *El concepto de educación física*, se presentan los principales debates que se han establecido en relación con el concepto de educación física. La relación entre educación física y las actividades físicas y teóricas principales que le han dado sustento, su estatus académico, su relación con la ciencia y sus rupturas históricas.

El tercer capítulo, *Génesis de la educación física escolar*, presenta un panorama del establecimiento de la educación física en las escuelas primarias en el último tercio del s. XIX y de la necesidad de formación de maestros en esta área de estudio. Analiza la perspectiva higienista de la educación física, cuyo marco teórico orientará las actividades de educación física que se imparten en la escuela primaria. Asimismo, se revisa el plan de estudios de la Escuela de Esgrima y Gimnasia, e institución clave en la orientación de la clase de educación física; se realiza una justificación de sus contenidos.

El capítulo cuarto presenta el contexto en el que surge el primer proyecto revolucionario de formación de maestros de educación física. La idea era conformar una escuela universitaria de educación física que tuviera como preámbulo a la Escuela Elemental de Educación Física, denominado en un principio Curso

Elemental de Educación Física. El proyecto de vanguardia instituye los deportes como contenidos al lado de la gimnasia y la esgrima, abandona la educación militar expresada en las materias referentes a la enseñanza del manejo de armas y forma parte de la política educativa orientada hacia las masas. En este último aspecto se topa con la política elitista de la Universidad Nacional, que había logrado su autonomía un año después de que se hiciera cargo de la Escuela de Educación Física; estas discrepancias, y otros factores económicos, hacen que la escuela deje de ser un proyecto de la UNAM, así la responsabilidad de la formación pasa a manos del gobierno federal.

En el capítulo quinto se aborda la contextualización del surgimiento de la Escuela Normal de Educación Física, se analiza su plan de estudios como parte del proyecto de educación socialista. Aunque el programa es básicamente el mismo que el de la Escuela de Educación Física de la UNAM, a nivel de la justificación tiene cambios sustantivos. La estrategia de formación de inspectores, surgida en el proyecto anterior, desaparece y en su lugar se incluye la estrategia de formar promotores de educación física. Estas nuevas orientaciones sociales están acordes con la ideología socialista de la educación, donde la escuela se orientará hacia las clases sociales desfavorecidas, pero sobre todo, por primera vez, la escuela de educación física ancla de una manera clara el proyecto de masificación educativa.

En el plano de organización de los contenidos, la estructuración de la teoría con la práctica sigue siendo la misma, es decir, aquella que hace una metáfora del cuerpo, donde la cabeza, representada por las materias teóricas, se encuentra ubicada en la parte superior de las extremidades, representadas por las materias prácticas.

En el sexto y último capítulo se realiza una breve reseña de los cambios políticos y económicos que provocan que la Escuela Normal cambie de nombre a Escuela Nacional de Educación Física (ENEF). Producto del proyecto educativo de unidad nacional, se da una nueva orientación a la educación física; el referente ya no es

la clase social desfavorecida y el espíritu cooperativista, sino es un ente abstracto, la patria, la nación es la que orienta fundamentalmente las estrategias de formación de maestros.

Este capítulo, que abarca 25 años, hace un análisis de los cambios registrados en los planes de estudio de la ENEF, de los procesos de racionalización de las materias deportivas, así como de los factores que han influenciado la emergencia y el engrosamiento de las filas de las materias psicopedagógicas. También se estudia el cambio en la concepción de orden y disciplina a partir de los símbolos que han representado a la institución en diferentes momentos.

CAPÍTULO I
ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM

EL CURRÍCULO COMO CAMPO DE TENSIONES

Los planes de estudio son el eje de la formación de los maestros y de los procesos de socialización dentro de las instituciones educativas. El currículum representa un proyecto educativo.

En este trabajo utilizo indistintamente el término currículum y plan de estudio, aun tomando en consideración las recomendaciones de autores como Furlan (1996, pp. 136-141) de no usarlas como sinónimos. Fundamentalmente porque el plan de estudios es un proyecto cuyo centro de preocupación es un conjunto de saberes que se tratan de transmitir; el currículum, por otro lado, implica el proyecto pero también el esfuerzo por concretar ese proyecto (proyecto-acción).

Si el término currículum condensa tanto el plan como su puesta en práctica es factible denominar a cualquiera de las dos dimensiones como currículum. Así tenemos denominaciones específicas como currículum escrito, formal, preactivo, que hacen referencia al plan y programas de estudio. Y su complemento el currículum activo, vivido,

denominaciones que hacen referencia a la puesta en marcha de lo planeado. Lo importante aquí es que cualquiera de las dos dimensiones del currículo son susceptibles de verse como condicionadas y a su vez condicionantes, que invitan a una serie de indagaciones empíricas y conceptuales.

Analizar los planes de estudio implica entonces caracterizar, clasificar, jerarquizar, buscar los sentidos de las prácticas curriculares racionalizadoras, aunque algunas veces con una fuerte carga emocional, en torno al qué y al cómo se va a enseñar.

El análisis de la formación que realizamos en este trabajo se refiere a la práctica idealizada, a la dimensión formal, a la construcción del proyecto, a la elaboración del diseño, a la norma, al currículo escrito, concretamente a la construcción de los planes de estudio.

Un análisis de esta naturaleza implica sacudirse ciertas concepciones y tradiciones metodológicas. Es todavía vigente la idea de que el currículo es un elemento controlado por los gobiernos centrales o por las burocracias educativas. Según Goodson (1988, p. 189), las instituciones del currículo como prescripción se ven como organismos que mantienen el control, mientras que las escuelas se ven como trasmisoras (y pueden obtener un grado importante de autonomía, si aceptan las reglas). En consecuencia, las prescripciones curriculares establecen ciertos parámetros que determinan en gran medida las prácticas educativas, aunque son permisibles las trasgresiones siempre y cuando no se desafíe la retórica de la prescripción y la gestión.

Uno de los costos de esta forma de ver y analizar el currículum prescrito es que se dirige la investigación hacia ámbitos que sirven a la mística del control central y burocrático. No interesan, por consiguiente, los registros, los eventos de la construcción social cotidiana usados por los profesores para emanciparse de las irracionalidades provocadas por tales controles. A un cierto nivel, sigue diciendo Goodson, “la negación de la historia, de las perspectivas construccionistas sociales, es la negativa de la agencia mediadora, especialmente la del profesor y la del alumno.”

En este sentido, al currículum prescrito lo consideramos como una arena de conflictos, como una visión en términos de estrategias, de alianzas y de técnicas de persuasión; como un espacio de relaciones de poder; también es viaje, trayectoria, recorrido; es el que forma nuestra identidad.

Esto no significa que no consideremos las posturas que ven al currículum como un sistema de principios axiomáticos con que se cuenta para llevar a cabo una acción racional o como una realidad racional que evoluciona conforme a principios organizativos desde los que anexan y recopilan una serie de hechos o teorías novedosas o como un conjunto de conocimientos positivos que responden a necesidades particulares de los agentes involucrados. Creo que es necesario hacer uso de estas dimensiones de la teoría. Pero si queremos profundizar en el análisis de los sentidos y orientaciones de por qué una estructura curricular y no otra, por qué algunas disciplinas ocupan más espacio que otras, por qué se privilegia un determinado tipo de identidad y no otro, entonces tendremos que voltear a ver los intereses y los recursos que ponen en juego los protagonistas.

Nos adherimos a la idea de considerar a los planes de estudio como una propuesta, una hipótesis que al llevarse a la práctica no está exenta de contingencias expresadas en una realidad cambiante, pues los actores y las prácticas nunca son homogéneos y están cruzados por necesidades de todo tipo, cuya solución o satisfacción hace que se modifique la propuesta original, llegando de esta manera a instituir nuevas prácticas educativas. En este sentido, el enfoque de la socialización al que se ancla nuestra visión del currículum se aleja de la idea de considerarlo como una clonación, como una imposición del grupo dominante, como una forma de control social a partir del cual se asume que un sistema de valores o ideología se traduce en determinados roles y se interioriza de una manera total.

No sólo la puesta en práctica del currículum, o el currículum activo, puede ser analizada a partir de una perspectiva que se ha denominado socialización de la experiencia (Dubet, 1988), también el dise-

ño, el ámbito de la planeación, el denominado currículo preactivo. La elaboración del plan de estudios está cruzada por el capital económico y cultural, los intereses, las disposiciones, valores y creencias de los encargados de dicha actividad. Desde sus trincheras teóricas y disciplinarias los agentes buscan ocupar un lugar en el currículo de una manera tal que generalmente está revestida de tensiones y que algunas veces desembocan en luchas profundas.

El currículo está conformado por campos de conocimiento, que se traducen en asignaturas, disciplinas, módulos, etcetera, que tienen sus propios actores provistos de cierto capital cultural, social y simbólico.

Las diversas asignaturas no disponen de la misma valoración cultural o social ni de los mismos recursos estratégicos. Los recursos culturales y económicos deberán ser considerados como factores de determinación de su propia experiencia.

Las propuestas curriculares, con sus objetivos y asignaturas, son responsabilidad de los agentes, pues en gran medida se constituyen a partir de su sagacidad e ingenio para hacer valer lo que se cree que es importante. La acción de los agentes en torno a lo que se considera como conocimiento verdadero, digno de ser enseñado, se traduce en “agendas, categorías, reglas, formas de razonamiento e identidades desde las que se formulan categorías que definen las oposiciones, y desde las que se ocultan o consolidan las relaciones de poder” (Popkewitz, 2003, p. 169).

Los sistemas de ideas, las cosmovisiones, que blanden los grupos sociales de un determinado periodo estructuran el currículo, lo convierten en prácticas que ordenan, distribuyen, jerarquizan, incluyen y excluyen el conocimiento. Es en este punto en el que quiero centrar la discusión, en indagar las agendas que establecen los sistemas de ideas, en analizar sus principios y cómo se manifiestan estos idearios en la administración del conocimiento curricular de las escuelas de educación física.

Los grupos sociales interesados en la elaboración y desarrollo del currículo actúan en el plano político, burocrático-administrativo y en el plano académico.

En el plano político y administrativo la ordenación del currículum forma parte de la intervención del Estado, en este sentido considera:

La política curricular es toda decisión o condicionamiento de los contenidos y de la práctica del desarrollo del currículum desde las instancias de decisión política y administrativa, estableciendo las reglas de juego del sistema curricular. Diseña un marco de actuación con un grado de flexibilidad para los diferentes actores moldeadores del currículum (Sacristán, 1991, p. 129).

Aunque dista mucho de ser un planteamiento coherente, la dimensión política disfraza su control regulador en orientaciones pedagógicas y administrativas con la pretensión de mejorar las prácticas. El pensamiento pedagógico de la política curricular no es unívoco, con frecuencia es producto de tensiones entre los diferentes grupos sociales que formulan sus ideas para establecer lo que se debe de enseñar. En este plano, en el devenir de las escuelas de educación física los grupos sociales que han intervenido en la configuración del currículum son: los militares, los pedagogos, los médicos y los especialistas de las diferentes ramas de las actividades físicas.

En el plano académico, la organización del currículum en asignaturas o áreas de conocimiento exige la participación coordinada de los académicos para moldear y reestructurar el currículum en busca de su progreso. La participación de los profesores de las diferentes áreas de conocimiento para mejorar el currículum es estratégica, implica la construcción de argumentaciones que justifican su presencia en el currículum y la obtención de mayores recursos para sus áreas de conocimiento. La búsqueda de mayores recursos económicos y culturales por parte de las áreas de conocimiento provoca tensiones, confrontaciones, situación que en gran medida genera una reorganización del conocimiento curricular.

Los sistemas de ideas como organizadores del conocimiento curricular son producto de los avances intelectuales de cada disciplina, que se generan en los diferentes niveles de concreción del

currículo (plano político y académico); tienen una base objetiva, están cruzados por las necesidades y por las condiciones materiales de los diferentes grupos de académicos.

La relación entre los sistemas de ideas sobre lo que debe ser la educación física escolar, el plano objetivo en el que se generan, y el lugar que ocupan en el currículo de las escuelas de educación física constituyen el núcleo del análisis de las disciplinas curriculares.

Los informes de las comisiones de educación física que se elaboran en las instancias políticas, sus productos objetivados en reglamentos, leyes y en las publicaciones sobre la educación física forman parte de los procesos productivos de dicha disciplina mediante los que se clasifican sus problemas y se movilizan sus prácticas.

Los sistemas de ideas sobre la educación física pueden ser equiparados con algunos rasgos de las categorías de *habitus* y campo de Bourdieu (1991, p. 196).

Sistema adquirido de principios generadores, el *habitus* hace posible la producción libre de todos los pensamientos, todas las percepciones y acciones inscritas dentro de los límites que marcan las condiciones de su producción y sólo éstos. A través de él la estructura que lo produce gobierna la práctica. Tiende también al mismo tiempo a excluirla sin violencia, sin métodos, sin argumentos, 'todas las locuras', 'esto no es para nosotros', es decir, todas las conductas destinadas a ser negativamente sancionadas porque son incompatibles con las condiciones objetivas.

El *habitus* es un esquema generador, pero también organizador de las prácticas, de las percepciones y apreciaciones propias y de los demás agentes. La educación física ha fincado su desarrollo a partir de tomar distancia de las ideas del cuerpo asociadas al máximo rendimiento corporal. Su pretensión ha sido acoplar los sistemas de actividades físicas a las necesidades de los niños en edad escolar y a las condiciones pedagógicas para su realización. Las actividades físicas que ponen en riesgo la salud de los alumnos y que además requieren de implementos gravosos se excluyen del currículo de educación física.

La estrategia es un término clave para definir el *habitus*, el cual se expresa como un deseo, una potencialidad, una inclinación y una propensión. En este sentido Bourdieu(1999) lo considera como:

Un sistema de disposiciones a ser y hacer es una potencialidad, un deseo de ser que lleva al sujeto a tratar, inconscientemente, crear las condiciones de su realización y, por lo tanto, de imponer las condiciones favorables para lo que es (Bourdieu, 1999, p. 197).

Con esta idea se confiere al agente autonomía y una apertura con alternativas, de tal manera que las disposiciones adquiridas pueden ser pensadas como un capital a ser invertido y un valor a ser colocado en un determinado campo que funcionará también como mercado de bienes simbólicos y materiales, todo ello en función de un interés no sólo y no siempre material y utilitario, sino también simbólico.

La acción social entendida a partir de la noción de *habitus* rescata la dimensión práctica de los sujetos que escapa a la idea de imposición razonada, por una ciencia o una ideología trascendental.

Los sistemas de ideas, valores y creencias orientan las acciones de los sujetos, a partir de que se convierten en disposiciones. Los procesos curriculares no se consideran reflejo fiel de una ideología racionalizadora trascendental, sino producto de las relaciones que se establecen entre las instituciones y los agentes que se encuentran ubicados en los diferentes campos disciplinarios. El conocimiento tiene como base la experiencia colectiva regulada a partir de las normas de comunicación y argumentación impuestas desde determinado campo. Los sistemas de ideas que se originan en determinados campos, son un capital simbólico que se decanta en la práctica, en las relaciones que se establecen con otros campos y es donde adquieren una particularidad histórica.

Resumiendo, los sistemas de ideas que se han generado en torno a la educación física se pueden caracterizar a partir de los rasgos de la categoría de *habitus*: marcar los límites particulares de su producción, formular una estrategia para imponer las condiciones

favorables para su realización y considerarse producto de la necesidad más que de una ciencia o una epistemología.

Por otro lado, los sistemas de ideas se desarrollan en una arena, en un espacio donde los agentes establecen relaciones que hacen posible su objetivación. El *habitus*, en cuanto esquema de percepción, de evaluación y de acción, es un principio de estructuración de las prácticas que se complementa con la noción de campo, es decir, con la posición y la trayectoria que ocupan los agentes en los sistemas de relaciones.

En términos analíticos, un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones entre posiciones: estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en sus determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (capital), cuya posición implica el curso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera) (Bourdieu, 1995, p. 64).

Las relaciones de fuerza se establecen entre posiciones sociales, por lo cual las propiedades ligadas a cada una de estas posiciones pueden ser analizadas independientemente de las características de quienes las ocupan. La estructuración de las prácticas sociales depende, en primera instancia, de la posición ocupada por el agente social, que encarna los *habitus* del campo.

Los campos se vinculan por relaciones objetivas tales que la estructura de esas relaciones materiales o simbólicas ejerce efecto en cada una de ellas.

La educación física puede ser considerada como un campo social, en cuanto que en torno a ella se han configurado agentes e instituciones que establecen relaciones con otros campos sociales. Esta disciplina ha configurado cierto capital que pone en juego para consolidarse como campo.

Las escuelas de educación física se objetivan en sus currículos, los que están conformados a su vez por diferentes campos disciplinarios. Los agentes que constituyen y ponen en marcha los planes de estudio reflexionan con base en un cuerpo de conocimientos denominados asignaturas, materias y clases. Las disciplinas son consideradas como un microcosmo social situado en un espacio que supone una estructura jerarquizada y cuyas propiedades se deben a la posición que ocupan en dicho contexto, tal espacio constituye un campo social.

Bourdieu, al hablar del campo científico expresa:

La disciplina es un campo relativamente estable y delimitado, y, por tanto fácil de identificar: tiene un nombre reconocido escolar y socialmente; está inscrita en unas instituciones, unos laboratorios, unos departamentos universitarios, unas revistas, unas organizaciones nacionales e internacionales, (congresos) unos procedimientos de certificación de las competencias, unos sistemas de redistribución, unos premios.

La disciplina se define mediante la posesión de un capital colectivo de métodos y de conceptos especializados, cuyo dominio constituye el derecho de admisión, tácito o implícito en el campo. Produce un *trascendental histórico*, el *habitus* disciplinario, como sistema de esquemas de percepción y de apreciación (la disciplina incorporada actúa como censura (Bourdieu, 2003, p. 65).

Los planes de estudio de educación física pueden ser descritos como un conjunto de disciplinas (subcampos o campos locales), que además de crear una estructura burocrática comparten ciertos intereses: formar a los maestros de educación física que desarrollarán su labor en el sistema educativo mexicano, quienes a partir de ciertas ideas de gestión y de enseñanza administren el ejercicio físico para el mantenimiento de la salud o para el desarrollo integral de los individuos y de unos principios mínimos: buscar las formas más adecuadas para administrar, enseñar y evaluar el ejercicio físico.

Las disciplinas del currículo se vinculan por relaciones (materiales o simbólicas) objetivas que crean una estructura que ejerce

efecto en cada una de ellas. Por otro lado las estructuras de las relaciones se vinculan con el campo de poder, con el grupo social dominante. El estudio de este universo nos permitirá observar cómo se constituyen, en dónde terminan, quiénes forman parte de él y quiénes son excluidos.

Las acciones de la educación física como un espacio de juego, de acuerdos y desacuerdos entre los diferentes agentes que se dan cita para otorgarle valor, sus instituciones y sus leyes de funcionamiento, así como las relaciones entre los elementos internos de sus planes de estudio son una expresión del campo de la educación física escolar. La definición del campo se logra conociendo las corrientes de opinión sobre: lo que debe ser la educación física, sus contenidos, sus métodos de apropiación del conocimiento, las características de quienes deben ser docentes. Estas corrientes de opinión en mucho son expresión de los diferentes campos disciplinarios que conforman el currículo de educación física.

El currículo de la educación física se va a configurar a partir del juego, de la competencia de las diferentes disciplinas por alcanzar el mayor nivel en la jerarquía e imponer desde allí sus principios. Es decir, a partir de la apropiación de cierto capital que se atesora, capital que también sufre fracturas, quiebres, rupturas provocadas por las intercepciones, a veces con un carácter de oposición y otras de cooperación entre los representantes de las disciplinas que forman el campo de la educación física.

El acrecentamiento del patrimonio material y sobre todo simbólico del campo de educación física va a permitir que los actores involucrados en la elaboración y desarrollo de los planes de estudio puedan hacer transacciones en su beneficio, lo que permitirá que el campo se consolide. La apropiación de capital material y simbólico en educación física se constituye a partir de los intereses que se establecen entre las diferentes disciplinas, de las tensiones y distensiones que se dan para el establecimiento de los límites de su propio campo: entre los campos militar y civil, entre los saberes médicos, de las actividades físicas (gimnasia y deporte) y pedagógicos; entre

los saberes de la cultura física en general y la cultura física escolar en específico.

Analizar el currículo escrito es una tarea compleja que implica conocer lo que está en juego en su estructuración y reestructuración, saber los juegos de poder que dan sentido a la institución, identificar los espacios de las posiciones que adquieren las diferentes disciplinas o materias que compiten en el campo en cuestión y la relación objetiva entre ellas y las instituciones, estar al tanto de los actores involucrados, las cosmovisiones, mentalidades o representaciones que participan en su configuración, los recursos económicos, pero sobre todo los recursos simbólicos; conocer el conflicto entre los diferentes subcampos disciplinarios que luchan afanosamente, sea defendiendo sus posturas teóricas para hacerlas hegemónicas o simplemente por ocupar un lugar en el paisaje curricular.

La perspectiva política del análisis curricular orienta la mirada hacia los juegos de poder entre los agentes provistos de cierto capital económico y simbólico, desde el que se reestructura el conocimiento. Esta perspectiva constituye una herramienta metodológica que pone el acento en las rupturas, en las coyunturas históricas de carácter político, pero sobre todo epistemológico.

Pero en el currículo, como una práctica social, no todo es tensión y juegos de poder entre los campos disciplinarios, no es solamente producto de factores y efectos negativos. La creación y las transformaciones del currículo de las escuelas de educación física están ligadas a una serie de tácticas y estrategias con sus respectivos efectos que tienen la misión de mantener y gobernar el cuerpo de los individuos. Ha sido una constante construir una educación física con miras a formar individuos dóciles y productivos, saludables y fuertes para la patria y para hacer frente a las circunstancias problemáticas que le plantea la vida. Esto ha generado estrategias curriculares particulares que implican a su vez la emergencia o la desaparición de disciplinas, inclusive de campos curriculares. La gimnasia, esgrima, el box y el tiro, actividades físicas orientadas a vencer al oponente, se promueven desde el currículo de la Escuela de Esgrima y Gimnasia

como una necesidad que plantean las batallas libradas en los duelos de la época, necesidad que a su vez corre paralela a la de formar los valores y actitudes de obediencia automática en los individuos. En este sentido, las disciplinas del currículo forman parte de un proceso social más general que Foucault denomina *sociedad disciplinaria*.¹ Este proceso que cobra mucha fuerza a partir del siglo XVIII está encaminado al gobierno de los procesos sociales al que no escapan las disciplinas curriculares y por supuesto los cuerpos de los individuos. Desde aquí podemos explicar los procesos de descomposición y síntesis que sufren los diferentes campos disciplinarios, pero también las aspiraciones de lograr un cuerpo perfecto y dócil.

Los elementos teóricos que trabajamos en este apartado nos ayudarán a ordenar, clasificar y explicar los discursos que encontremos sobre nuestro objeto. Su utilidad específica radica en que funcionarán como categorías intermedias para comprender la forma en que se interrelaciona la acción curricular expresada en los discursos y las estrategias de la educación física que se generaron a ras de tierra en cada momento histórico, así como los procesos estructurales más generales.

En ese sentido, conocer qué se dijo de la educación física, quién y desde dónde lo dijeron y cómo se plasman estos discursos (normas, leyes, corrientes de opinión, emblemas, signos) en el currículo

¹ A partir del siglo XVIII el cuerpo es el objeto de lo que Foucault denomina las técnicas disciplinarias, o poder disciplinario, constituidas por el control y por el objeto de dicho control. “En primer lugar, la escala de control: no estamos en el caso de tratar el cuerpo en masa, en líneas generales como si fuera una unidad indisociable, sino de trabajarlo en sus partes, de ejercer sobre el una coacción débil, de asegurar presas al nivel mismo de la mecánica: movimientos, gestos, actitudes, rapidez; poder infinitesimal sobre el cuerpo activo. A continuación el objeto de control: no los elementos, o no ya los elementos significantes de la conducta o el lenguaje del cuerpo, sino la economía, la eficacia de los movimientos, su organización interna; la coacción sobre las fuerzas más que sobre los signos; la única ceremonia que importa realmente es la del ejercicio. A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad utilidad, es a lo que se puede llamar “las disciplinas”. (Foucault, pp. 140-141).

de las escuelas de educación física, conforman el núcleo teórico del presente trabajo.

CARÁCTER HISTÓRICO DEL CURRÍCULO

He tratado de describir en el apartado precedente las categorías iniciales que nos resultan más convenientes para comprender los procesos y el cambio curricular en las escuelas de educación física. En otro nivel metodológico, hablaré ahora de las razones por las que realicé un estudio histórico de los planes de educación física. De igual forma describiré los principios teóricos que plantea el hecho de realizar estudios de este tipo y desarrollaré mis experiencias para recabar y analizar la información de mi objeto de estudio.

Comparto con Goodson (1988), la idea de que se ha abandonado el análisis del currículum en el nivel de la prescripción.

Sabemos muy poco acerca de cómo se originan las disciplinas y los temas prescritos en las escuelas, cómo se promocionan y redefinen y cómo se metamorfosean. El nivel preactivo de la construcción del currículum constituye una gran cadena de determinación de la agenda para la enseñanza y exige un estudio detallado. Hacer una historia del currículum en este nivel proporciona un análisis sistemático de las construcciones sociales en marcha y de las selecciones que configuran el currículum escolar, indicando las continuidades y discontinuidades del propósito social a largo tiempo.

Un análisis histórico del currículum escrito nos ayuda a examinar el surgimiento y supervivencia de lo tradicional, así como la imposibilidad de generalizar, institucionalizar y mantener lo innovador. El análisis de la historia de los planes de estudio de las escuelas de educación física nos permite conocer la historia de la institucionalización de la educación física en México, pero también nos permite saber quiénes hablan de ella, desde dónde y las justificaciones de por qué lo hacen y dónde se concentran esos saberes.

Para Pereyra, (1993, p. 28) realizar un análisis histórico del currículo no es sólo una cuestión de placer y erudición, también es un elemento poderoso que arroja luz para la comprensión de los temas del currículo contemporáneo.²

Respecto a la aspiración de que la historia del currículum escrito contribuya a elucidar los antecedentes contextuales, o las limitaciones inmanentes sobre el currículum, Goodson (1998, p. 27), concluye que:

1. El objetivo es arrojar luz sobre la realidad contemporánea por medio del estudio histórico con miras a afilar definitivamente el pensamiento y la acción contemporáneos.
2. Allí donde sea posible, la historia del currículum también debería tener como objetivo el examinar, poner a prueba y contribuir a la teoría pedagógica. La reaparición de acontecimientos vistos en el perfil contemporáneo puede ayudarnos a discernir y examinar las estructuras explicativas y a comprender la forma en que se interrelaciona la estructura y la acción.
3. Finalmente, la historia del currículum debería ocuparse, quizá por encima de todo, de la impresión del proceso interno de la definición, la acción y el cambio del currículum.

En el caso del currículo de educación física estas afirmaciones son una realidad, hay poca reflexión pedagógica sobre su definición, sobre la acción y sobre el cambio, principalmente porque el campo de conocimiento que ha orientado a las prácticas curriculares ha sido el paradigma biológico, cuya preocupación no es precisamente el desarrollo de la teoría pedagógica. Desde las materias de corte biológico del currículum se determinan las formas más idóneas

² De acuerdo con Pereyra, la historia tiene dos funciones complementarias: la función teórica y la función social. La función teórica es explicar el movimiento anterior de la sociedad, y la función social es organizar el pasado en función de los requerimientos del presente. (1993, p. 28).

para administrar y evaluar los efectos del ejercicio físico, acción que demanda el logro y mantenimiento de una buena salud, pero sobre todo el entrenamiento deportivo. A partir de esta óptica se conforman estrategias y dispositivos para alcanzar de una manera más eficiente lo que se ha dado en llamar una condición física óptima, relacionada a su vez con el entrenamiento deportivo orientada al triunfo, cuanto más al logro de una salud óptima entendida como la ausencia de enfermedad.

El paradigma biológico ha mantenido colonizado durante décadas el currículum de las escuelas de educación física, de tal forma que se ha mantenido en la sombra la reflexión sobre la enseñanza del ejercicio y su relación con los procesos sociales más generales. Esto explica en gran medida que la acción curricular expresada en las formas de enseñanza y evaluación de la educación física se encuentre poco analizada. Explica también el abandono de la reflexión o la teorización sobre los procesos internos del currículum y sus problemas estructurales, de los procesos áulicos, de los procesos de formación de los docentes.

El estudio histórico del currículum o de los planes de estudio de las escuelas de educación física nos permite conocer de forma más puntual de dónde viene, sus procesos internos, su definición, sus cambios y cuáles han sido los efectos sobre los procesos de formación de docentes.

EL TRABAJO DE ARCHIVO

Al trabajo de archivo se accede con preguntas, pero también con cierta información, con ciertas hipótesis de trabajo sobre el objeto de estudio. En este sentido las preguntas que orientaron mi búsqueda inicial fueron:

¿A qué factores (políticos, sociales, económicos y educativos), responden la constitución y los cambios en los planes de estudio de las escuelas de educación física?

¿Cuáles son las disciplinas que conforman dichos planes y cuáles los factores teóricos y prácticos que les permiten organizarse, jerarquizarse y agruparse?

¿Cuáles son los discursos que se han generado en torno a lo que debe ser la educación física? ¿Quiénes hablan de ella? ¿En qué lugares? ¿Cuáles son las instituciones que concentran esos discursos? ¿Cómo se plasman en el currículo de las escuelas de educación física?

Si consideramos la existencia de paradigmas o enfoques de la educación física, ¿cuáles son estos enfoques, sus características, su vigencia, sus rupturas y sus desplazamientos en el currículo?

Estas preguntas son las que logré formular sobre lo que en un principio constituía la preocupación por realizar una historia de la formación de maestros de educación física en México. Dichas cuestiones establecieron la ruta que orientó la búsqueda de información en el trabajo de archivo y en las charlas informales con los maestros que tienen información sobre la historia de las escuelas de educación física. Estas últimas informaciones valiosas, si tomamos en cuenta que hasta el momento no se encuentran publicados documentos que aborden en específico la problemática.

Me entrevisté con maestros que han estado interesados y apasionados por la historia de la escuela de educación física y tienen información valiosa. Al mismo tiempo revisé documentos sobre los currículos de las escuelas de educación física. Encontré publicaciones que me aportaron datos y hechos de carácter general de las diferentes escuelas de educación física, tales como: las fechas de surgimiento y desaparición, el enfoque de la educación física que enarbolaron tales instituciones; los personajes que las impulsaron y las dirigieron, el lugar donde fueron ubicadas las instalaciones, las instituciones oficiales de las que dependen. Estas referencias aunque dicen casi nada sobre las materias que conforman el plan de estudios, (cuando más se llega a exponer el listado o se habla de alguna de ellas, sin que se presente la seriación y sin que haya datos de los demás elementos constitutivos del plan de estudios) resultaron valiosas para ubicarme en las fechas de surgimiento

de las escuelas y sobre los lugares donde con mucha probabilidad encontraría los documentos respectivos.

Los planes de estudio que encontré fueron:

- a) De la Escuela de Esgrima y Gimnasia, que se encuentra en el contrato que establece el maestro Lucien Merignac con la Secretaría de Instrucción Pública y con la Secretaría de la Defensa Nacional para crear tal institución; estos documentos se encuentran en el Archivo General de la Nación).
- b) La publicación de la convocatoria para El Curso Elemental de Educación Física, posteriormente denominado Escuela Elemental de Educación Física. Aunque no contamos con el plan de estudios de esta institución, la convocatoria contiene el listado de materias que se cursarán, así como los requisitos de ingreso; la información sobre esta institución se enriqueció con la *Revista de Educación Física*, publicación que se crea en forma paralela al curso elemental.
- c) El plan de estudios de la Escuela de Educación Física dependiente de la UNAM, que se encuentra en los archivos del CESU de la Universidad.
- d) El plan de estudios de la Escuela Normal de Educación Física, después denominada Escuela Nacional y Premilitar de Educación Física y, posteriormente, Escuela Nacional de Educación Física. El plan inicial de esta institución se encuentra en el Archivo General de la Nación en los informes que rinde el general Tirso Hernández, jefe del Departamento de Educación Física, dependiente de la Presidencia de la República. A este programa se le fueron anexando o quitando materias, pero en esencia mantiene su estructura hasta el periodo que nos interesa.

La información contenida en los planes de estudio, valiosa en sí misma, no es suficiente para explicar y comprender los cambios, la emergencia y desaparición de materias, las discusiones teóri-

cas que avalan dichos cambios, los enfoques de la educación física. Esta información la encontraremos en revistas, diarios y textos de cada época.

Los fondos documentales que revisé fueron: la Hemeroteca Nacional, en particular el Fondo Reservado, sobre todo para los primeros capítulos; el archivo de la Secretaría de Educación Pública, el archivo y la biblioteca de la Escuela Superior de Educación Física para los últimos capítulos.

LOS PERIODOS DE ANÁLISIS

En este trabajo pretendemos realizar un inventario de los elementos que están en juego en la configuración de los planes de estudio desde la conformación de la primera institución para la formación de maestros de educación física de principios a mediados del siglo xx.

Decidí analizar este periodo para saber cuáles son las causas por las cuales el currículo de las escuelas de educación física, fundado en un esquema disciplinario y autoritario comienza a incorporar esquemas que buscan el desarrollo de los educandos. Esta situación se da fundamentalmente a partir de racionalizar las materias de corte deportivo y de incorporar contenidos tendientes al conocimiento integral de los niños. Quiero indagar por qué ocurre este desplazamiento, cuáles son los factores que lo promueven y las razones que se establecen. Este asunto no se puede analizar en una sola escuela, sino que habrá que ver cómo se plasma, las características particulares que adquiere, cuándo se intensifica, cuándo mengua y cómo se maquilla en cada escuela

Los proyectos de las escuelas de educación física en el periodo han sido una responsabilidad del Estado, por lo que aunque la ruptura política incide en la proyección social del currículo, de cierto modo mantiene una continuidad en lo pedagógico, en lo teórico. Por tanto, para dar cuenta de estas dimensiones habría que llevar el análisis hasta el periodo que nos hemos propuesto analizar.

La matriz higienista, cuya génesis se da en México con la instauración de la educación física en la educación básica en el último tercio del siglo XIX, es difundida por las dependencias burocráticas de la entonces Secretaría de Instrucción Pública. La Escuela de Esgrima y Gimnasia, orientada fundamentalmente a la formación del maestro especialista y del soldado no adopta en su currículo el enfoque higienista, y se centra en los discursos de lo militar.

La primera institución que concentrará en su currículo el discurso higienista es el Curso Elemental de Educación Física. A partir de aquí dicha matriz, rasgo principal de identidad del maestro de educación física, coexistirá en los currículos con los enfoques militar y deportivo, característicos del maestro especialista.

El proyecto de formación de profesores de educación física del Estado que surge de la revolución tiene un desarrollo centralizador bajo la tutela de la Secretaría de Educación Pública, mantiene así cierta continuidad hasta los años cincuenta y se consolida en la Escuela Nacional de Educación Física (ENEF), institución que será el modelo a seguir por las escuelas de educación física de los estados. De esta manera, no se trabajan muchos planes de estudio, puesto que no hay una gran diversidad de instituciones.

Hasta los años cincuenta, además de la ENEF, sólo hay dos escuelas que dependen de los estados, la de Chihuahua y la de Tabasco. De acuerdo con Meneses, hasta la década de los sesenta sólo existen tres escuelas estatales de educación física. El número de alumnos que atienden estas instituciones es menor que el de la ENEF. Y sus estudios se fundamentan en los planes de esta última institución.

La Escuela Nacional de Educación Física tenía, en 1964, 53 maestros y 922 alumnos; en 1970 se elevó a 73 y 1,108, respectivamente. Las tres escuelas de los gobiernos estatales que en su conjunto disponían de 63 maestros para atender a 398 alumnos, formaban en 1970 a 715 estudiantes con sólo 82 profesores. Durante este sexenio egresaron 2,561 profesores de educación física: 1,959 concluyeron sus estudios en la Escuela Nacional y 602 en las estatales (Meneses, p. 40).

El influjo de la ESEF del Distrito Federal (DF) se mantiene hasta nuestros días respecto a la matrícula, al número de maestros con que cuenta y al plan de estudios con el que trabaja. Según un estudio de la Dirección General de Desarrollo Curricular (<http://dgn.sep.gob.mx/dgn/normales/defisic.asp>), 16 escuelas normales federales atienden una matrícula de 3,465, una sola institución, la ESEF del DF, atiende a 1,053 alumnos. Mientras que esta última cuenta con 126 profesores, las escuelas estatales tienen 329. La ESEF del DF atiende aproximadamente a la tercera parte de la matrícula del país y cuenta con la misma proporción de profesores. Aun cuando se ha incrementado y diversificado la oferta en la formación de maestros, el número de escuelas estatales de educación física que trabajan con el plan de estudios del gobierno federal, vía la Dirección General de Normales, sigue siendo mayor que otras ofertas. De un total de 39 escuelas reportadas en el periodo 2002-2003, una es dependencia federal, 21 son estatales y 17 particulares.

Es verdad que una sola institución o si se quiere una sola etapa del desarrollo de la formación de maestros bastaría para realizar un trabajo de investigación, sin embargo, el énfasis de nuestro trabajo está en la génesis y el desarrollo de las disciplinas curriculares de las escuelas de educación física. ¿De dónde vienen, de qué son producto, a qué responden?, son las preguntas que me orientan a realizar una comparación entre los diferentes proyectos de cada una de las etapas del desarrollo de la formación de maestros de educación física para conocer el rol de las disciplinas académicas en la consolidación de la institución.

Los cortes históricos

La dimensión cronológica del proyecto político de Estado impone su sello en los fines y las estrategias de la educación física para la formación de sus maestros. Las ideas generadas por las rupturas políticas se traducen en cambios del currículo que implican a su vez modificaciones en las diferentes disciplinas. Cada periodo político determinará el nacimiento de las instituciones encargadas de admi-

nistrar y promover el conocimiento de la educación física, es decir, las escuelas de educación física.

Tradicionalmente se considera a la Escuela de Esgrima y Gimnasia, fundada en 1907, como la primera escuela de educación física. Sin embargo, habría que hacer algunas precisiones al respecto. Como bien lo expresa su nombre, esta escuela formará al maestro especialista en gimnasia, esgrima y artes militares (materias que se impartían en las escuelas secundarias y superiores); sin embargo, no se le delega la responsabilidad de formar directamente al maestro de educación física, es decir, al instructor encargado de administrar y enseñar el ejercicio físico en la escuela primaria. A falta de esta figura, la responsabilidad de la transmisión de estos conocimientos recae en el profesor de primaria, el cual era instruido mediante cursos y seminarios diseñados por pedagogos, directores de educación física y, por supuesto, por los especialistas egresados de la Escuela de Esgrima y Gimnasia. Aunque en este lapso no existe la profesión de maestro de educación física y, por ende, ninguna institución que lo forme, se van a instituir a partir de lo que en este trabajo denominamos el enfoque higienista, los conocimientos y procedimientos de la educación física

Si queremos conocer de dónde vienen los discursos de la educación física, nuestro viaje al pasado deberá ampliarse al último tercio del siglo XIX. Desde la década de los setentas del siglo XIX hasta la primera década del siglo XX se configuran los principales problemas que atañen al campo de la educación física. ¿Qué ejercicios son los más adecuados para el alumno de primaria? ¿Cuáles son los ejercicios y deportes que se deben desterrar de esa enseñanza? ¿Cuáles son los efectos corporales (fisiológicos, anatómicos y psíquicos) que se esperan de los ejercicios físicos? ¿Cuáles son los procedimientos más adecuados para la enseñanza de estos ejercicios? ¿Cuáles son las características físicas del maestro que enseñe estos conocimientos? Las respuestas a las anteriores interrogantes conformarán los retos del enfoque higienista de la educación física.

Paralelo al enfoque higienista en este mismo periodo se constituye el enfoque militar de la educación física orientado a la conformación del ciudadano (soldado). Los deportes que tienden a vencer al oponente (esgrima y tiro) así como la gimnasia y los conocimientos militares son los contenidos en los que se especializarán los alumnos.

Ambos enfoques en un régimen político autocrático–autoritario son contradictorios sólo en apariencia, pues coinciden en los rasgos del honor (virilidad, cuerpo recto y tendiente a la obediencia jerárquica, docilidad, transparencia en la mirada, ofrendar la vida por la patria) con los que se forman a los alumnos.

Aun con la constitución de una institución austera como la Escuela de Esgrima y Gimnasia, el porfiriato privilegia a la educación superior y por lo tanto a las clases pudientes de la época. Por el contrario, los regímenes políticos posrevolucionarios orientarán su acción educativa hacia las grandes masas populares. Esta idea y sus acciones correspondientes van a cambiar el panorama curricular de las escuelas que se fundan desde los inicios de la etapa posrevolucionaria.

Sin abandonar el legado de la Escuela de Esgrima y Gimnasia (esgrima, gimnasia y conocimientos militares), se agregan al currículo deportes populares; le imprimen un sentido cultural y social a partir de incorporar danzas antiguas, bailes nacionales populares e internacionales. Con disciplinas como la pedagogía y la psicología se busca proveer al maestro de una cultura escolar, y de una cultura general con clases de inglés, historia y sociología.

Estos nuevos contenidos, que comienzan su incursión en el currículo de la Escuela Elemental de Educación Física, van a ser intensificados en las escuelas en el periodo estudiado. En los albores de la institucionalización del Estado, entre 1920 y 1935, la efervescencia armada de las milicias caudillistas y la adopción de la escuela de educación física por la Universidad Nacional hace que la primera tenga cierta autonomía del proyecto político del Estado. Dicha situación provoca que la escuela ponga más énfasis en su desarrollo académico que en el proyecto educativo del Estado. En este sentido se

deja fuera del currículo las materias de corte militar y se diversifican las materias de corte biológico, se crean materias de corte histórico y filosófico, además se piensa no sólo en la formación del maestro, sino también en la de los directivos de educación física.

Con el establecimiento de la educación socialista, el Estado le arranca el proyecto de formación de maestros de educación física a la Universidad y en 1936 forma la Escuela Normal de Educación Física. Esta institución se involucra con la política social del Estado, fundamentalmente en el aspecto de emancipación de la llamada clase trabajadora.

Con la creación de la figura del maestro promotor de educación física, las materias prácticas, sobre todo los deportes, ganan terreno en el currículo. El papel que juegan las fuerzas armadas en la institucionalización del Estado, la creciente preocupación por profesionalizarlas y el derecho de reclamar la institucionalización del ejercicio físico que habían creado con la Escuela de Esgrima y Gimnasia hacen que la Escuela Normal sea administrada por un militar y que el currículo adopte muchas de materias militares.

La presencia del conocimiento militar es tan grande que en 1942 la Escuela Normal de Educación Física adopta el nombre de Escuela Nacional de Educación Física y Premilitar.³ Sin embargo, en el siguiente año la Escuela vuelve a adoptar el nombre de Escuela Normal de Educación Física hasta 1949, cuando cambia al nombre a Escuela Nacional de Educación Física. El énfasis en las actividades deportivas y militares del currículo hace que las materias teóricas de corte biológico, que habían incrementado su capital simbólico y cultural con el proyecto de la escuela de la universidad, disminuyan e inclusive se queden estancadas.

El último corte político del que queremos dar cuenta es el denominado periodo desarrollista, caracterizado por el afán de diluir las contradicciones entre las clases sociales que se habían exaltado

³ Este dato se puede corroborar en la Estantería de certificados del Archivo de la Escuela Superior de Educación Física de México, DF.

en el régimen anterior. En este periodo la escuela adopta el nombre de Escuela Nacional de Educación Física. En un afán centralizador la Escuela, en un principio dependiente del desaparecido Departamento Autónomo de Educación Física y posteriormente de la Dirección de Educación Normal, va a depender de la Dirección General de Educación.

La escuela adopta cierta autonomía de los procesos políticos del Estado, lo que en gran medida hace que el currículo adopte una nueva estructura. En este sentido, por varios medios, se racionalizan las materias prácticas, sobre todo las deportivas; se eliminan las materias militares quedando como testigo de ellas la asignatura de Ejercicios de orden. Las materias de corte teórico, las de corte biológico y por primera vez las de corte psicopedagógico se diversifican.

Con matices diferentes, la patria será un referente fundamental de los diversos proyectos curriculares de educación física.

Son estos cambios políticos y su determinación en los currículos los que conforman los cortes históricos para analizar.

Por otro lado, el proyecto político del Estado no necesariamente está en consonancia con las rupturas teóricas de los procesos de la educación física. En la evolución de los diferentes proyectos curriculares hay rupturas que se dan en periodos más largos que los cambios estrictamente políticos.

Desde el último tercio del siglo XIX se promueve en México la educación física como uno elemento sustancial para lograr el cuidado del cuerpo de los educandos. Una educación basada en el orden promueve el sedentarismo y por lo tanto, según Bernard (1994, p. 13) “imperfecto desarrollo del cuerpo y sus aptitudes, una salud incompleta y delicada, una constitución endeble y anémica”. El cuidado del cuerpo a partir del logro del desarrollo armónico y de alcanzar su belleza y su salud son los objetivos sustantivos de la educación física. Desde este momento se formulan conocimientos corporales tendientes a constituir una idea de lo que debe ser la normalidad corporal, el desarrollo del individuo y los procedimientos más convenientes para alcanzarlos. Estos conocimientos y técnicas corpora-

les transitan por dos vías, por dos enfoques corporales, el del cuerpo oprimido y el del cuerpo liberado. Bernard resume estas posiciones de la siguiente manera:

El cuerpo clausura, cortina, obstáculo, prisión pesantez, tumba en suma, como motivo de alienación y apremio, por un lado, y la exaltación o apología del cuerpo, entendido como órgano de goce, instrumento polivalente de acción, de creación, fuente y arquetipo de belleza, catalizador y espejo de las relaciones sociales, en suma, como medio de liberación individual y colectiva, por otro lado (Bernard, 1994, p.13).

En el periodo de nuestro análisis estos enfoques inciden el gobierno de los cuerpos y decantan los campos disciplinarios del currículo, con una inclinación favorable al cuerpo clausura. Es hasta muy avanzado nuestro periodo cuando comienzan a emerger discursos sobre el cuerpo liberado. Son estos enfoques y sus cambios, que se dan en un periodo más largo que el cambio político, los que justifican nuestro corte histórico.

El cuerpo clausura o apolíneo equipara el cuerpo bello, hermoso y saludable al cuerpo proporcionalmente simétrico. La salud transita en el periodo, por la idea de saber cuáles son los estándares de los segmentos corporales al conocimiento de los índices de la condición física. Desde esta idea se promueven regímenes de dieta y de ascetismo corporal en aras de alcanzar el cuerpo ideal, pero también el récord, la marca. Este enfoque va a ser determinante en el currículo en general, pero fundamentalmente en el desarrollo del campo biológico. En un recorrido intermitente, el campo biológico, conformado en un principio por la anatomía y la fisiología, tiende a desdoblarse en materias más específicas que tienen relación con la evaluación de los estados de normalidad y anormalidad del rendimiento físico. Esta tendencia es clave para que el maestro de educación física logre la autonomía del médico escolar, figura a la que se mantuvo supeditado durante casi todo el periodo estudiado.

La idea de salud fincada en la medida, en la búsqueda del índice estandarizado, se corresponde con el cuerpo dócil y productivo

que demanda el sistema económico social. El honor militar es el elemento social que se pretende encarnar en los cuerpos de los educandos y de ahí su presencia abierta en el currículo.

Una segunda vía para alcanzar el desarrollo del cuerpo saludable es la visión dionisiaca de la actividad física, que se funda en la esperanza de lograr un cuerpo liberado de las irracionalidades, con potencialidades de creatividad, que expresa lo que quiere y lo que siente, capaz del goce corporal y de trasponer sus adquisiciones a otros campos.

Es común pensar que un currículo como el de educación física, que tiene como modelo de formación al soldado, no incluya la vía liberadora del cuerpo. Sin embargo, hay voces que proponen el desarrollo de la creatividad y la inculcación de la espontaneidad en los educandos. Aunque con el ropaje de ciertos controles, el juego es la materia que mantendrá latente la postura liberadora durante todo el periodo. Es hasta finales de los años cincuenta cuando se intensifican los discursos a partir de la crítica a la técnica automatizada del movimiento corporal enseñado por el deporte.

La idea del cuerpo liberado hunde sus raíces en principios antropológicos y filosóficos del cuerpo. Esta senda, sobre todo a fines de los cincuenta, es la que ha tomado mucha fuerza en la educación física escolar en general y en el currículo de la formación docente en particular, en virtud del desarrollo de la psicología del niño con los trabajos de Wallon sobre la conciencia del propio cuerpo, de Piaget con su teoría evolutiva, de las corrientes de la recreación que ponen el acento en la necesidad de que el individuo escape de la técnica automatizada del movimiento promovida por una visión esclerótica del deporte y de la psicomotricidad que aporta su legado a partir del empleo de las técnicas de relajación y las teorías del aprendizaje motor.

El enfoque liberador confronta a una perspectiva instrumentalista de la educación física, que hace referencia a una visión restringida de la salud que sólo considera la dimensión de la aptitud física, una concepción utilitarista orientada sobre todo al movimiento eficaz expresado en el rendimiento deportivo, una visión del ejercicio físico aislado de los procesos intelectuales y afectivos del individuo.

Hay otros elementos que están más allá de la ruptura política, uno de ellos es la vinculación entre la teoría y la práctica, en el periodo se observa un desplazamiento en las ideas y estrategias para vincular estos factores. El subcampo psicopedagógico se encuentra inalterado, la pedagogía y la psicología con un carácter general se mantienen aisladas de los procesos de investigación, enseñanza y evaluación del ejercicio físico. Las características del niño, las formas más eficaces para su enseñanza y el contexto en el que se desarrolla con fuerza en el currículo. Por el contrario, las materias de corte biológico tienen un mayor desarrollo en el ámbito específico del ejercicio, principalmente porque desde esta trinchera se elaboran índices para determinar lo normal y lo anormal, así como las posibilidades de su corrección a partir de una dosificación *científica* de cargas de ejercicio físico. El mayor desarrollo del subcampo biológico, sin embargo, se da a partir de que cobra fuerza el movimiento orientado a la eficacia deportiva para lograr el triunfo en las justas deportivas.

Conscientes de la necesidad de lograr cierto desarrollo más autónomo de la teoría relacionada directamente con la educación física, (con ello la autonomía del propio campo de la educación física) a mediados de los cincuenta se comienza a bautizar a las materias sobre todo las de corte biológico, con el complemento de especificidad de la educación física; por ejemplo: anatomía aplicada a la educación física, fisiología especial y fisiología del ejercicio, etcétera.

Así en un periodo largo, que está más allá de los procesos políticos, se ha ido estructurando en el desarrollo del currículo de las escuelas de educación física cierta autonomía del campo para crear sus propias teorías sobre la enseñanza del ejercicio físico, acorde con las necesidades sociales de cada momento histórico.

La hipótesis represiva de la educación física, desde donde se promueve una crítica a los contenidos y métodos de enseñanza que oprimen el cuerpo, y su antítesis, el cuerpo liberado, conforman apenas un referente para delimitar el periodo de análisis.

CAPÍTULO II

EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN FÍSICA

En este apartado, con miras a arrojar luz a la definición de nuestro objeto de investigación, presentaré algunos problemas que han formado parte del debate de lo que es la educación física. Los obstáculos que enfrenta a partir de la usurpación de su nombre por parte de sus contenidos prácticos y teóricos y su estatus académico ante las demás materias con las que comparte el currículo, su objeto de estudio, las intermitencias en su devenir histórico y su papel científico son algunos de los puntos que conforman este estudio.

Uno de los problemas principales en la definición de educación física es delimitar la frontera de lo físico, es decir, al territorio del cuerpo. El cuerpo es un fenómeno que ha sido estudiado con diferentes fines por diversas ciencias y artes que en sí mismas constituyen un oficio. En forma general aceptamos que la educación física se ocupa del cuidado del cuerpo, pero al reflexionar en forma detenida, inmediatamente vemos que el cuidado del cuerpo es objeto también de disciplinas con mucho prestigio científico, como las ciencias médicas y, en dimensiones diferentes, la psicología. Disciplinas corporales como la danza y el deporte, que se han desarrollado en forma autónoma de la educación física, tienen como objeto al cuerpo y el cuidado del mismo. Si hay muchas y diferentes miradas

sobre el cuerpo, ¿qué es lo que le corresponde analizar y trabajar específicamente a la educación física?

Desde sus inicios la educación física escolar ha estado asociada a la idea de formar un cuerpo fuerte, un cuerpo robusto con miras a lograr y mantener la salud de los escolares. Los medios o las técnicas corporales para alcanzar tales finalidades han sido los ejercicios físicos que se han construido desde los diferentes sistemas gimnásticos, juegos, deportes, danzas y bailes. La anatomía y la fisiología corporal, la carne y la sangre, aunque son parte sustantiva de la educación física, no agotan su ámbito de intervención. Al mismo tiempo que se desarrolla la mejora de la condición física orientada a la salud, se pretende sembrar en el alumno ciertas conductas sociales y morales acordes con diferentes corrientes de opinión la creatividad o la pasividad, la crítica o la docilidad, la tolerancia o la impaciencia, el compañerismo o el individualismo. Las técnicas pedagógicas que se ponen en juego para alcanzar estas conductas conforman también el ámbito de intervención de la educación física.

La definición de la educación física tiene que pasar por analizar la historia de las relaciones del cuerpo con los mecanismos que se ponen en juego para alcanzar un cierto estado de salud y de comportamiento moral. Determinar cómo se ha establecido la relación entre la anatomía y la fisiología del cuerpo saludable, y las técnicas corporales y pedagógicas (el cerco político), presentes en el currículo.

DENOMINACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA A PARTIR DE SUS CONTENIDOS

La educación física es un concepto ambiguo, el sentido común la denomina deporte y todavía encontramos quien se refiere a ella como gimnasia, haciendo alusión a sus dos contenidos dominantes (expresados algunas veces como corrientes de la educación física). Decimos contenidos dominantes porque otros contenidos que han formado

parte de la educación física, como los juegos, la danza y recientemente la psicomotricidad, no han sido un factor tan relevante como los anteriores para que a ellos mismos se les dé el nombre de educación física. Es menos común escuchar expresiones referentes a la clase de educación física como la clase de juegos o la clase de psicomotricidad, menos aún como la clase de danza.

El sentido común denomina al maestro de educación física *maestro de deportes* o *maestro de gimnasia*; y a la materia como la *clase de gimnasia* o como la *clase de deportes*. ¿De dónde viene la idea de denominar deporte o gimnasia a la educación física, aun cuando ésta contiene otras actividades?

La idea de que el deporte es sinónimo de educación física, de acuerdo con Capel (2002, pp. 14-18), es reforzada en primer lugar por la hegemonía que tiene el primero en los programas de educación física. Las similitudes en el equipamiento que utilizan los niños y las niñas para la educación física y para muchos deportes, el éxito del programa de educación física de una escuela puede interpretarse a través del éxito de sus equipos deportivos interescolares, las exigencias externas a la escuela (respecto del programa de educación física) desde el área política y de los padres de familia se centran en la competencia y en los resultados, los medios de comunicación no dudan en culpar a la educación física en las escuelas como responsable de las derrotas deportivas nacionales.

El deporte ha colonizado las prácticas escolares de la educación física principalmente porque es compatible con la emulación, con el sistema de premios y recompensas que promueve la escuela desde la época del renacimiento. Sin embargo, la preeminencia del deporte no ha sido desde siempre, en México, en los inicios de la educación física el deporte no las tiene todas consigo.

Los hombres que promueven el enfoque higiénico¹ de la educación física, que impulsa el Estado a partir del último tercio del

¹ Desde este enfoque se proscribe el exhibicionismo y el diletantismo del cuerpo y se orienta al logro de la salud.

siglo XIX, utilizan el término gimnástica o gimnasia. La gimnástica o educación física era un término amplio que seleccionaba de los diferentes sistemas gimnásticos lo más conveniente para el desarrollo del niño. En esta época el deporte en la escuela primaria se veía con desconfianza, como un elemento no acorde con el carácter correctivo disciplinario del currículo.

A principios del siglo XX con el arribo de un sistema democrático y con el interés del país por participar en los juegos olímpicos modernos, los deportes² ocuparán un lugar predominante en el currículo de la educación física. El desplazamiento paulatino del carácter disciplinario y correctivo de la gimnasia por perspectivas que se centran en el desarrollo del niño reduce la gimnasia a un deporte más. Aun más, en el desarrollo de la clase de educación física la gimnasia calistécnica se encuentra al servicio del deporte. De esta forma, el dominio del deporte en el currículo de educación física ha motivado que ambos conceptos se utilicen como sinónimos. Sin embargo, en el medio especializado se ha tomado distancia entre uno y otro a partir de especificar sus características distintivas. Parlebas (2001) por ejemplo, considera que para que una actividad física se le denomine deporte deberá reunir tres características:

- a) Es una situación motriz. La actividad deportiva implica necesariamente la intervención del cuerpo, un rasgo que lo opone a situaciones verbales y cognitivas. En educación física, principalmente desde las perspectivas que abogan por una racionalización del tiempo libre, se promueven juegos que van desde el ajedrez y las cartas hasta las canciones tradicionales,

² El Plan de Estudios de la Escuela de Educación Física de la UNAM, es el primero en denominar materias deportivas a los diferentes deportes: la gimnasia (calistécnica, aparatos, rítmica), básquetbol, voleibol, fútbol, béisbol, natación, box y lucha, tenis, atletismo, frontón y playground; pero también incluye en la categoría de materias deportivas actividades que en forma estricta no son deportes: la danza, los bailables, campamentos y los juegos recreativos.

- que no implican necesariamente la acción del cuerpo, como sería el lanzamiento de jabalina y el balónmano.
- b) Es una competición reglada. Una actividad por intensa que fuera, no sería considerada como un deporte sin estar inserta en un contexto competitivo. En educación física por el contrario además de actividades que involucran competencia, se promueven actividades individuales o en la naturaleza, como el trote por el campo o un baño en la playa o el río.
 - c) La institución. Es la cámara oscura del deporte. Los juegos tradicionales como el juego de marro o de gavián no se cuentan entre los deportes. Aunque constituyen una situación motriz codificada en forma de competición no hay una institución que los promueva y los administre. La educación física retoma a los juegos tradicionales en sus contenidos y metodologías de enseñanza (Parlebas, 2001, pp. 112-113).

El espectro de intervención de la educación física es mucho más amplio que el del deporte, a partir de que incluye todas las actividades físicas con carácter lúdico, que implican la competencia reglamentada, pero que no necesariamente están institucionalizadas.

Las anteriores apreciaciones sobre el deporte son raramente tomadas en cuenta, inclusive en los ámbitos promotores de la educación física. Sobre la concepción del deporte como la más alta expresión psicomotriz especializada, se ha considerado a la educación física “Como antecedente indispensable para forjar las bases de una capacidad física y un desarrollo de aptitudes que permitan la adquisición y perfeccionamiento de destrezas deportivas específicas (Instituto, 1977).

Estos argumentos, de corte utilitarista de la educación física han reforzado expresiones que es común encontrar en documentos oficiales y que no ayudan a aclarar la problemática. Por ejemplo, las escuelas que forman maestros de educación física plantean entre sus objetivos desarrollar la educación física y el deporte. Si el desarrollo del deporte se expresa en las materias deportivas, ¿en qué materias

se expresa el desarrollo de la educación física?, en esta lógica las actividades físicas expresadas en materias que no entran en la concepción de deporte serían la danza, los juegos en sus diferentes acepciones, la psicomotricidad. Pero aún más, las materias de corte teórico expresadas en los ejes biológico, psicopedagógico, sociohistórico no entran en el desarrollo del deporte, ¿acaso son las materias que permitirán el desarrollo de la educación física? ¿O tal vez estas últimas facilitarán el desarrollo tanto de la educación física como del deporte? Toda una confusión, que podría ahorrarse si se incide en la idea ya aceptada, pero no lo suficientemente arraigada, de que la educación física escolar contempla al deporte como una de las técnicas corporales, o actividades físicas por excelencia.

Otro elemento que abona el terreno de la ambigüedad del término educación física es el hecho de que en los currículos la educación física no existe en sí misma como materia de estudio. En las escuelas formadoras de docentes de educación física, instituciones legítimas para administrar la producción y transmisión del conocimiento en esta área, los planes de estudio no contemplan la materia o asignatura de educación física.

En el currículo de las escuelas el término educación física aparece acompañado de las disciplinas que trabajan dicha área de conocimiento. Por ejemplo, la materia Historia y principios de la educación física se trabaja en el primer trimestre del primer año, del plan de estudios de la Escuela de Educación Física de la Universidad Nacional. En el plan de la Escuela Normal de Educación Física se hace referencia a ella como Historia de la educación física y es hasta la reforma del plan de estudios de la Escuela Superior de Educación Física del 2002 que aparece la asignatura Introducción a la educación física, que se cursa en el primer semestre. Esta situación da cuenta de que la educación física en sí misma como materia de estudio ha tenido poco o ningún impulso para su desarrollo teórico autónomo.

El desarrollo de la dimensión teórica de la educación física está alejado de las problemáticas que se dan en la práctica. Lo anterior ocurre porque muchos de los maestros que imparten la materia

no han tenido una formación específica ni pedagógica ni investigativa sobre los retos relacionados con la educación física, pero sobre todo, por el hecho de que las mismas escuelas de formación de maestros no han impulsado esquemas donde haya una retroalimentación entre la docencia y la investigación, ya que son instituciones que se dedican fundamentalmente al desarrollo de la primera función.

La lógica de fragmentación de la educación física en sus diferentes componentes prácticos, por un lado, y teóricos, por el otro, no ha dado cabida a la educación física como asignatura, pues ésta presta su lugar a las disciplinas en las que se objetivan las actividades físicas, surgen así las didácticas específicas de estas últimas (más apegadas a la dimensión práctica). Esto expresa la falta de preocupación por darle unidad a los componentes que constituyen a la educación física a partir de esfuerzos teóricos.

En las escuelas formadoras de docentes, los contenidos específicos (de corte práctico) tanto para la enseñanza como para la renovación del conocimiento disciplinario se apoyan en diversas disciplinas que se concretan en asignaturas y pocas veces en campos investigativos. Por ejemplo, las materias de corte biológico que dan cuenta de la estructura y las funciones del organismo humano en la realización del ejercicio físico han provisto a la educación física de los conocimientos sobre los procesos metabólicos que suceden con la realización del ejercicio, han dado la pauta para la dosificación del volumen, tiempo de realización y evaluación de las tareas físicas. La pedagogía de acuerdo con Furlan (2003):

Se justifica como disciplina que racionaliza la enseñanza, actividad organizada que trasmite lo que la escuela (sistema educativo) ha seleccionado como lo mejor de la transmisión cultural de un pueblo, a través de procedimientos que garanticen que las sucesivas generaciones puedan apropiarse de sus contenidos principios de organización y modelos de acción. La racionalización pedagógica debe contribuir a que se maximicen los efectos educativos de la enseñanza.

Las materias de corte político social que dan cuenta del contexto en que se desarrollan las prácticas corporales; la psicología que muestra el desarrollo de los niños y de los adolescentes.

Todos estos elementos, sin ser la educación física, van a conformar dicha asignatura en las escuelas formadoras de docentes.

Cuando se habla del concepto de educación física o específicamente de su objeto de estudio se hace referencia a sus contenidos, pero éstos, cuando menos en la educación física que se trabaja en las escuelas formadoras de docentes, son las actividades físicas en sus diferentes ámbitos. También considera el conocimiento de las formas de transmisión de dichos ámbitos, las características tanto físicas como intelectuales de los sujetos a los que va dirigido y el contexto socioeconómico en el que se desarrollan las prácticas físicas.

Sucede lo mismo en los niveles de formación inicial y media superior. Aquí hay una asignatura que se denomina educación física, que hace énfasis en la técnica y trata de una manera particular y aislada los elementos de la educación física: la psicomotricidad, el deporte, danza regional y juegos recreativos. No hay en estos niveles educativos una unidad didáctica que se denomine educación física, en la que se trabaje sobre los fines, los métodos y las perspectivas teóricas.

En el ámbito académico en general se van conformando lenguajes y métodos especializados para dar cuenta de la eficacia del ejercicio o para emancipar a las personas de las irrationalidades de las prácticas de transmisión del ejercicio. Dichas conceptualizaciones también son producto de posiciones ideológicas que dan sentido al estudio del objeto de la educación física. Así se construyen denominaciones como: “cultura física, educación corporal, ciencia del deporte, educación física y deportiva, ciencia del ejercicio físico y corporal, fisiografía, fisiopedagogía, gimnología, ciencia de la actividad motora, quinantropología, ciencia del movimiento, pedagogía deportiva, biopedagogía. (Vázquez, 2001, p. 92)”.

Con estas denominaciones se pretende resaltar algún concepto a partir de posiciones teóricas diferenciadas desde donde se promueve una idea de cuerpo y sociedad. El problema aquí es que cada tér-

mino implementado desde las fronteras disciplinarias deja de lado o se olvida del término educación física incrementando su ambigüedad, lo cual se hace evidente a partir de que la educación física es el término con el que se denominan las carreras profesionales y los currículos de educación básica.

La educación física escolar no se reduce a las actividades físicas ni a las disciplinas que se han encargado de teorizar sobre el movimiento corporal. Ya que incluye al movimiento y su teoría, su denominación deberá abarcar ambas. Es además la transmisión y explicación del conjunto de reglas, tácticas y técnicas.

La educación física es una práctica que implica la conducción, la socialización, la transmisión de actitudes, disposiciones, hábitos y técnicas corporales que afectan las conductas motrices de los individuos y que obedecen a un proyecto social determinado.

La denominación de la educación física de acuerdo con uno o más de sus componentes prácticos o teóricos nos lleva a plantear una visión incompleta, que se hace más evidente con la consideración de que los actos de transmisión de los saberes incorporan necesariamente teoría pedagógica, reflexiones inherentes a un proyecto de hombre para un tipo particular de sociedad. Contempla también los alcances y las limitaciones del cuerpo humano en relación con el esfuerzo físico.

¿QUÉ ESTUDIA LA EDUCACIÓN FÍSICA?

Hay concepciones que tienden a integrar lo que se dice o se hace en torno a las dos palabras del término educación física; éstas van más allá de denominarla de acuerdo con los contenidos programáticos disciplinarios. El objeto de estudio de la educación física son tanto los contenidos que hemos citado como lo que se dice y hace con ellos.

Las actividades físicas y lo que se dice de ellas se van a objetivar en diferentes niveles. Arnold (1991, p. 127-130), ante el papel de la escuela de hoy orientada a la educación y la escolarización propone

hacer a un lado el término educación y cambiarlo por el de currículum del movimiento, basado en el movimiento de desescolarización promovido por Goddman, Reimer e Illich, quienes consideran que la escolarización y la educación no son la misma cosa:

La escolarización es considerada como un término general que se aplica a aquellos aspectos valiosos o útiles del currículo que no cumplen necesariamente las demandas de los criterios de la educación. Subraya en particular la diferencia entre realizar una actividad por su propio valor intrínseco y emprenderla en beneficio de algo más. Mientras que la educación está asociada con la realización de ciertas actividades por sus valores inmanentes, la escolarización se asocia más a la idea de efectuar dichas actividades por razones instrumentales o por propósitos instrumentales.

En educación física, la salud y la forma física no sólo se asocian con el bienestar individual, sino también social a partir de *una preparación para el empleo saludable del tiempo libre*. Arnold plantea que hay que reemplazar el término educación física por el de movimiento, pues tiene como ventaja “que permite hacer referencia tanto a la educación como a la escolarización, sin confundirlas”. El movimiento como diseñador del currículo reconcilia las dimensiones de la escolarización y la educación y no dependerá solamente de la dimensión educativa.

El planteamiento formal e idealista de Arnold de que la educación hace referencia a cuestiones inmanentes de la naturaleza humana y que la escolarización a necesidades extrínsecas no considera que dicha naturaleza humana es una construcción histórica que engloba necesidades sociales e individuales que nunca son abstractas ni universales, sino concretas y específicas, por lo que no hay por qué cambiar la denominación de educación física por currículum del movimiento. Arnold (1991) plantea tres dimensiones del movimiento que nos ayudarán a aclarar lo que se dice de las actividades físicas como objeto de la educación física, éstas son: *acerca del movimiento, a través del movimiento, en el movimiento*.

- a) *Acerca del movimiento.* Se refiere al movimiento como materia de estudio, como campo de estudio, es todo lo que puede decirse sobre el movimiento: efectos, fines, medios, status, características, etc. Como materia de estudio, el movimiento se interesa por los desplazamientos humanos en toda su riqueza y diversidad. En la situación escolar, sin embargo, se interesa especialmente por esa familia de actividades físicas que comprenden los deportes, los juegos, el atletismo, la natación, la gimnasia, la danza moderna y folklórica y las actividades al aire libre como la escalada, el remo y la orientación. Recurriendo a áreas como la anatomía, la fisiología, la física, la psicología, la sociología, la antropología, la estética y la filosofía; se puede considerar que abarca un área mixta de estudios de investigación.
- b) *A través del movimiento.* Esta dimensión, en el currículo escolar tiene un propósito instrumental. Desde este punto de vista no interesan los valores intrínsecos como la utilidad para servir a un propósito necesario o deseable. El movimiento desde el punto de vista instrumental puede estar en función de promover objetivos distintos del movimiento como la comprensión científica, la apreciación estética y las conductas morales. También se promueven objetivos de la escolarización: interacción social, buena forma y salud, el empleo saludable del tiempo libre. En esta dimensión se involucran las esferas física, intelectual, social y emocional de un individuo.
- c) *En el movimiento.* El interés se centra aquí en los valores que son parte inherente de las actividades, las cuales ejemplifican un conocimiento y una comprensión de un tipo más práctico que teórico. Esta dimensión se relaciona con el saber cómo emprender actividades físicas y familiarizarse de un modo vivo y directo con ellas; puede enriquecer y lograr un mayor entendimiento de lo que se hace (Arnold, 1991, p. 127-130).

Las dimensiones citadas del movimiento están íntimamente relacionadas, se refuerzan mutuamente, de tal manera que el concepto de movimiento en el currículo tiene que ser considerado no sólo como un campo de estudio y poseedor de un valor instrumental, sino como un grupo valioso de actividades físicas que es preciso acometer por su propio valor intrínseco.

Más allá de denominar educación física o movimiento a las actividades físicas y sus modelos paradigmáticos, como son la danza, el deporte y las actividades al aire libre que ha seleccionado la escuela lo que deja en claro Arnold es que cada una de las dimensiones del movimiento constituyen territorios del objeto de estudio de la educación física. *Acerca del y a través del* nos acercan a lo que se dice del movimiento. *En el* movimiento implica la realización, la práctica, la cual estará orientada para su explicación por parte de los observadores, de los investigadores y del propio individuo realizador.

Acorde con la propuesta anterior, Poullart (1989, p. 30), dice que:

Las actividades físicas no sólo son lo que se dice, se muestra o se escribe a propósito de ellas: son también y ante todo, lo que llevan a cabo las personas y los grupos implicados en ellas. También aquí la variedad y la complejidad son extremas. Existe una multitud de actividades físicas y aparecen otras nuevas cada día. Cada una de ellas según los lugares y momentos, recibe nombres diferentes y se practica dentro de estructuras diversas, según modalidades distintas y en variados niveles.

Dar cuenta de lo que es la educación física es entonces un esfuerzo por descifrar los sentidos de los argumentos y las prácticas. Éstos tienen un carácter histórico, varían de acuerdo con las condiciones sociales y teóricas en las que se producen.

Considerando que el centro de la educación física no son los contenidos ni el mismo maestro, sino que es el educando, toda vez que es un individuo concreto, presentamos dos posiciones que han tratado de dar luz y orientar las prácticas de la educación física,

sobre la idea de que el objeto de estudio de la educación física son las actividades físicas realizadas por sujetos concretos.

La primera de corte psicológico, representada por Le Boulch (2001), denominada psicodinámica, considera que el acto motor, “el movimiento, manifestación exterior de la conducta, sólo es un aspecto de ésta, que no puede ser disociado de los demás”. Desde este punto de vista, dice Le Boulch (2001, p. 108) podemos clasificar las conductas en:

- Conductas pragmáticas o utilitarias (trabajo)
- Conductas lúdicas (juego y ocio)
- Conductas estéticas con finalidad de expresión artística

Esta forma de concebir el acto motor nos lleva a la idea del movimiento como uno de los componentes de la conducta de una persona en situación.

Le Boulch (2001, p. 109) pretende superar al aprendizaje del movimiento basado en el entrenamiento que se da a través del deporte orientado al conocimiento de: “Las técnicas más avanzadas en el ámbito deportivo y profesional, al rendimiento de la máquina humana”.

Hace una crítica de los métodos de la gimnasia de mantenimiento y la educación postural derivada del método sueco debido a que promueve automatismos posturales de carácter rígido que no son compatibles con la vida cotidiana.

A mediados del siglo xx en Francia se enfrenta una dicotomía en la enseñanza de la educación física, pues los profesores utilizaban dos programas paralelos. “Por un lado dirigía lecciones clásicas que comprendían las 10 familias de movimientos naturales: carrera, salto, lanzamiento... y por otro lado lecciones de iniciación deportiva en las que estos mismos ejercicios se volvían a encontrar en forma llamada deportiva” (Le Bolch, 2001, p. 208).

Esta situación permite que Le Boulch desarrolle una metodología funcional (una educación física funcional) en la que se distinguen dos niveles en el aprendizaje motor: uno global y el otro

técnico, aplicados en ese orden. Desde la concepción funcional se pretende que el movimiento se aprenda no como un fragmento del comportamiento, sino como uno de los componentes de una persona en situación. El aprendizaje consiste en dar la posibilidad a la persona de modificar y enriquecer sus modalidades de interacción con el entorno. El autor sitúa el primer método hasta la edad de los 12 años. El otro corresponde al aprendizaje más técnico. Estos dos métodos de aprendizaje conllevan dos objetos diferenciados.

En educación básica, lo que corresponde a la educación preescolar y parte de la primaria se enseñarán los contenidos de la psicomotricidad. Ésta es la vertiente teórica de la psicocinética (el módulo psicomotor). Se analiza aquí cómo hacer más eficaz el movimiento a partir del tratamiento de los elementos de la psicomotricidad. Por ejemplo, el enlace perceptivo es el esfuerzo de ajuste de la persona a una situación determinada, lo que une de manera aleatoria los datos sensoriales con las respuestas correspondientes; esta función de ajuste permite una adecuación espontánea y creativa de las reacciones motrices y posturales a las condiciones dispuestas por el entorno. El esquema corporal es considerado por este autor como “una intuición de conjunto o un conocimiento inmediato que tenemos de nuestro cuerpo en la relación de sus diferentes partes entre ellas y sus relaciones con el espacio circundante de objetos y personas”.

El esquema corporal tiene un recorrido evolutivo, cuyas etapas corresponden a un método de enseñanza de la educación física. El *cuerpo vivido*, el *cuerpo percibido* y el *cuerpo representado*, son “el paso del aprendizaje por ajuste global a un ajuste programado, mentalmente contemporáneo de los aprendizajes técnicos que situamos en torno a los ocho o nueve años”.

A los anteriores elementos del movimiento se agrega la dimensión reflexiva sobre el cuerpo, donde se pasa de un ajuste postural inconsciente a uno consciente; esta labor está dada fundamentalmente por las funciones de interiorización.

La otra dimensión es la vertiente práctica representada por la intervención en los diferentes campos en que los movimientos del cuerpo se inscriben en forma principal. Estos campos son:

- a) El medio escolar: educación física integrada en los programas escolares. Actividades deportivas, actividades en plena naturaleza, actividades de expresión.
- b) El ámbito extraescolar. Sector ocio, deportes de competición practicados en clubes.
Actividades en plena naturaleza. Tanto las del club como las independientes, deportes llamados de deslizamiento (winsurf, surf, show-board, parapente), actividades de expresión artística (danza clásica, danza moderna, rítmica, folclore, expresión corporal), artes circenses, práctica de la forma.
- c) Sector trabajo. Educación física de los alumnos, educación física aplicada a la formación profesional: técnica de manutención y seguridad postural, educación gestual Romain, gimnasia de pausa, deporte corporativo.
- d) Sector terapéutico. Terapia psicomotriz, kinesiología, etcétera.

Para Le Boulch las dimensiones tanto teórica (psicomotricidad) como técnica (los campos en los que se aplica ésta) son los ámbitos de reflexión científica sobre las conductas motrices.

Con un enfoque diferente al de la psicomotricidad y partiendo de una crítica a ésta Parlebas (2001) plantea la sociomotricidad como la ciencia de la educación física.

Para este autor todas las técnicas corporales, sean las que sean, pueden ser analizadas en términos de conducta motriz, tanto las situaciones del gavilán y del cazador como las de lanzamiento de disco, esquí y expresión corporal. Desde esta perspectiva ya no es el movimiento lo más importante, sino la persona que se mueve y actúa, sus decisiones motrices, sus impulsos afectivos, su amor al riesgo, sus estrategias corporales y su decodificación motriz, entre otros aspectos (Parlebas, 2001, p. 375).

Para este autor las conductas motrices fundan la peculiaridad de la educación física y la dotan de un objeto que ninguna otra disciplina le podía disputar.

La conducta motriz constituye el denominador común de las actividades físicas. Cualquiera que sea la época y el lugar, todas las prácticas de educación motriz realizan una intervención con el objeto de influir en las conductas motrices de los participantes. He aquí la clave de la educación física, el que en todos los casos se trata sin duda de una pedagogía de las conductas motrices (Parlebas, 2001, p. 173).

Parlebas agrupa las distintas situaciones motrices de la educación física en cuatro grandes subconjuntos:

1. Situaciones motrices en las que predominan la competición y la institucionalización (el deporte).
2. Las prácticas codificadas competitivas, pero no institucionalizadas (juegos deportivos tradicionales y grandes juegos en plena naturaleza).
3. Las situaciones didácticas condicionadas por consignas, consejos o sugerencias: ejercicios problema, situaciones adaptadas, ejercicios de preparación y educativos varios o sesiones de ejercicios de distintas orientaciones (relajación, yoga, expresión corporal, eutonía).
4. La clase de las situaciones motrices no competitivas y sin institucionalizar. El practicante actúa con libertad y sin obligaciones codificadas (actividades en plena naturaleza). (Parlebas, 2001, p. 173).

Hasta aquí, en la alusión del objeto de estudio, hay un acuerdo tácito con la corriente psicomotriz arriba citada. Pero, Parlebas se deslinda de dicha escuela a partir de las siguientes críticas:

Parlebas cuestiona los enfoques de la psicomotricidad por considerar al individuo aislado del contexto que le rodea, pero so-

bre todo de otros individuos; en este sentido la califica de parcial e incompleta.

Irreconciliables en apariencia estos enfoques tienen un denominador común que es el de dar la supremacía al individuo, considerado como la entidad desde la cual todo se construye y cobra sentido. En todos los casos, la expresión del individuo aislado es lo más importante. Es verdad que la inteligibilidad de dicha entidad se alimentará sucesivamente de las estructuras biomecánicas, de los esquemas motores y del inconsciente, pero se referirá siempre a un solo sujeto, sin tener realmente en cuenta, de forma operatoria, el contexto que merodea (Parlebas, 2001, p. 173).

Para Parlebas la referencia al sujeto es fundamental, siempre y cuando se reinserte en los sistemas sociales de interacción que lo condicionan y dan sentido a sus interacciones.

La visión reducida de la acción del individuo aislado y la habilidad del lenguaje que reintroduce furtivamente la dimensión social hace que la perspectiva psicomotriz deje de lado las actividades motrices con interacción social. “Tal parece que el enfoque de la psicomotricidad deja de lado la inmensa gama de situaciones motrices propuestas por los juegos deportivos tradicionales, el deporte y las actividades físicas en plena naturaleza” (Parlebas, 2001, p. 375).

Por el contrario, para Parlebas la conducta motriz es un elemento en el que se condensa la totalidad, es un elemento que promueve la relación de un sujeto con otros individuos, es sobre todo una acción social:

Las investigaciones de las ciencias humanas han demostrado con creces que las conductas motrices implican de forma generalizada al individuo que actúa en sus dimensiones biológica, afectiva, cognitiva y relacional. Así las situaciones de educación motriz indisociables de un conjunto de normas y obligaciones (lógica interna de los juegos deportivos, condiciones materiales, finalidades perseguidas, etcétera) corresponden a la praxiología motriz (Parlebas, 2001, pp. 174-175).

La praxiología motriz, considerada por su creador como la ciencia de la acción motriz y especialmente de las condiciones, modos de funcionamiento y resultados de su desarrollo; se pretende erigir como la ciencia de la praxis motriz a partir de realizar un estudio coherente y unitario de las conductas motrices, del conjunto de datos sobre la persona que actúa en relación con el medio. Un elemento fundamental de la sociomotricidad es la comunicación

No es una adición de motricidades individuales, sino la construcción de una intermotricidad de conjunto: construcción cuya originalidad estriba en una red de conexiones práxicas que implican a los participantes en acciones, reacciones y preacciones en las que la inventiva de cada uno sólo adquiere sentido y realidad en relación con los demás (Parlebas, 2001, p. 78).

Aquí juega un papel importante la categoría de red de comunicaciones motrices. Una red es el conjunto de comunicaciones motrices que se establecen entre los sujetos participantes en los juegos y deportes y en todas las manifestaciones de las actividades físicas. Existen varios tipos de redes que se establecen en las actividades físicas. La red de coaliciones, en la que la situación más frecuente es el duelo, donde se enfrentan dos adversarios, sean individuos (espada, boxeo, tenis) o equipos (Balonmano, Waterpolo, hockey). Los deportes de enfrentamiento, tanto individuales como colectivos, ofrecen una igualdad de condiciones a los adversarios. “Por el contrario los juegos tradicionales cultivan la diversidad en este punto, la desigualdad de condiciones”. Parlebas comulga con la idea de fomentar con mayor ahínco las redes que van más allá del deporte, aquellas que están menos estructuradas e implican libertad de acción de los participantes y fomentan valores más allá de la competencia.

En la red de comunicaciones que se establece en los deportes prevalece la relación de antagonismo, prevalece la oposición supeditándose siempre la solidaridad a la competencia y que fomenta la dominación. En realidad hay muchas redes a disposición del motricista distinta a la del duelo,

estable y simétrica, pues algunas implican a más de dos equipos, en otras se enfrentan uno contra todos, otras son redes libres que permiten interacciones contradictorias o que establecen cambios duraderos de aliados en el transcurso del juego y otras; en fin, son redes de cooperación pura que fomentan una solidaridad entusiasta (Parlebas, 2001, pp. 391-392).

Esta distinción es un elemento clave para orientar la acción pedagógica, pues no todas las actividades físicas orientan conductas motrices hacia valores que van más allá del conocimiento técnico y se orientan al conocimiento emancipador.

En este trabajo compartimos la perspectiva sociomotriz, pues a diferencia de Le Boulch, que considera al movimiento como *manifestación exterior de la conducta*, éste sólo es un aspecto que no puede ser disociado de los demás. Parlebas trasciende la dimensión conductual y promueve la preocupación por la reflexión de las conductas motrices con problemas de corte estructural e histórico.

EL SENTIDO HISTÓRICO DE LAS ACTIVIDADES FÍSICAS

Las actividades físicas y su justificación o su cerco político, son un gran conglomerado, forman parte de la cultura física de la que se va a ocupar la educación física escolar.

Las actividades físicas se refieren a formas concretas de actividad física que normalmente se realizan con diversas finalidades y adquieren las formas predominantes de la sociedad; forman por lo tanto, parte de la cultura física de una sociedad. Son producto y manifestaciones de las sociedades en cuyo seno se desarrollan (Poullart, 2001, p. 49).

Para llevar a cabo su labor educativa, la escuela selecciona con base en valores, que tienen a su vez una determinación histórica, las actividades físicas y su justificación pertinente para un momento determinado. Bajo estos preceptos, a continuación presentamos

una breve reseña de los diferentes momentos históricos que han configurado la educación física.

El modelo higiénico con el que nace la educación física en nuestro país y las actividades físicas, que se sintetizan en la gimnasia, tendrán como objetivos el desarrollo armónico del cuerpo y el mantenimiento de la salud. En este momento histórico, la relación entre la salud y la actividad física tiene un carácter terapéutico e higiénico. De acuerdo con Devís (2001, p. 113):

La visión higiénica tiene un sentido preventivo y paliativo de las enfermedades provocadas por la falta de aseo personal, así como de los padecimientos derivados de una falta de higiene en las condiciones de vida en las ciudades y el trabajo. La higiene personal, la ventilación y el aire libre se aliaron con la actividad física para favorecer así el aseo personal después del ejercicio, la gimnasia terapéutica, las actividades físicas al aire libre, la ventilación pulmonar y la limpieza de los sistemas internos de nuestro organismo.

La educación física en sus inicios está vinculada a una idea de la salud como ausencia y prevención de las enfermedades externas. En el siglo XIX la higiene comienza un desplazamiento que va de la preocupación por las partes más externas del cuerpo a sus partes más internas. El lavado del cuerpo para anular los efectos microbianos ya no es suficiente, la infección se anula reforzando los órganos. “El higienista va intensificando sus dramatizaciones. La limpieza protege como nunca lo había hecho hasta ahora, puesto que trasporta la lucha al centro de la química de los tejidos activando sus energías” (Vigarello, 1991, p. 263).

La idea de higiene como reforzamiento de los órganos a través del ejercicio para el mantenimiento de la salud se refuerza y se intensifica a partir de los hallazgos de la medicina del deporte. En este desplazamiento también se incorporan contenidos experienciales, sociales y ambientales a la noción de salud, de tal manera que el bienestar que se busca a partir de la práctica de la educación física

está ligado a la idea de una vida digna y con calidad. Estrechamente enlazado al enfoque higiénico de la educación física se desarrollan formas de control disciplinarias emanadas de la educación militarista, que se manifiestan en los procesos de comunicación y estructura del aula.

Cuando arranca la educación física en México el enfoque militarista no tiene como finalidad preparar para el combate, sino transmitir valores tales como la disciplina, la jerarquía, el orden y la virilidad, principios necesarios para una sociedad oligárquica, que persisten en los albores y el desarrollo de la democracia.

Pronto, con la instauración de los deportes en el currículo, el rendimiento deportivo va a desplazar a la higiene. En esta perspectiva se sigue promoviendo la idea de una salud preventiva o bien la recuperación de la salud perdida, pero se le anexan finalidades como el uso racional del tiempo libre. Zagalaz Sánchez (2001, p. 86) expone sintéticamente la idea de la anexión del deporte a las prácticas de la educación física escolar:

El deporte entra a la educación física llevando consigo a lo político, (la exaltación nacionalista y propaganda de los gobiernos), al que posteriormente se le unirá la económica (publicidad, intereses económicos multinacionales, consumismo, superprofesionalismo, etcétera), y a la que desgraciadamente en estos últimos años habrá que añadirle la violencia.

El deporte además trae consigo los fines competitivos de rendimiento y sobre todo, los métodos de enseñanza conductista, analíticos, repetitivos, directivos y centrados en profesor y en la materia. “Las prácticas deportivistas son sexistas, discriminan a las chicas con respecto de los chicos y a los menos capacitados motrizmente y menos atraídos por el deporte” (Zagalaz, 2001).

Los elementos negativos, lastres del deporte se han paliado por nuevas formas de administración y dosificación del mismo como son las formas jugadas, la reducción de espacios y competidores, donde no se pone el énfasis en la técnica aislada, sino en la táctica.

Tanto en el enfoque higiénico–militar como en el deportivo, las conductas motrices, las actividades físicas que realizan los hombres en concreto están orientadas por una idea del *cuerpo máquina*, del *cuerpo apolíneo* (orientado al rendimiento), el *cuerpo objeto* (no a un cuerpo pensante). Estas denominaciones tienen como corolario una idea dual del cuerpo humano, donde éste es movido por la función pensante (el alma de Descartes), al modo de una máquina movida desde el interior. De acuerdo con Contreras

Los progresos de las ciencias médicas, junto a las nuevas perspectivas que ofrecen los análisis psicológicos y fenomenológicos, en orden a la experiencia del propio cuerpo, han llevado en la actualidad a una nueva concepción del cuerpo humano basada en su unidad funcional no sólo de carácter fisiológico, sino psicoorgánica que confluye y finaliza en el cerebro, que es la sede de la vida sensitiva y psíquica (Contreras, 1998, p. 24).

De esta manera hay acciones preponderantemente psíquicas o preponderantemente físicas, pero ambas son manifestaciones del cuerpo humano. Esta concepción global, de acuerdo con Contreras, da pie para que aparezcan corrientes como la psicomotricidad y la sociomotricidad, en las cuales las conductas motrices no son una manifestación mecánica de los segmentos corporales, sino una expresión de percepciones y sentimientos.

EL CUERPO CENTRADO EN EL SUJETO

La educación física que se promueve desde los regímenes liberales no tiene un carácter neutral, sí considera las necesidades antropofísicas y biológicas del ser humano, pero tiene ante todo una dimensión cultural y política.

El cuerpo ha dejado ya de ser hoy sólo el organismo biológico descrito por las ciencias naturales para convertirse en cuerpo humano cargado de

significación e intencionalidad, en lugar de individualización de la existencia humana (Vásquez, 2001, pp. 56-68).

El cuerpo es una construcción social, los símbolos sociales penetran en la carne, inducen sensaciones, suscitan enfermedades, etcétera. El cuerpo es visto por Mc Laren (1995, p. 276), como un:

Cuerpo-sujeto, esto es, como un terreno de la carne en el cual el significado es inscrito, construido y reconstruido. El cuerpo es concebido como la interfase del individuo y la sociedad, como un sitio de incorporación o subjetividad *encarnada* que al mismo tiempo refleja las sedimentaciones ideológicas de las estructuras sociales inscritas en él.

La educación física promovida por el modelo político liberal no está exenta de promover la desigualdad social, el racismo y el sexismo. Así, el modelo apolíneo de la educación física (basado en el rendimiento, el positivismo de la técnica y la competición) ha estado más reservado a los hombres que a las mujeres, a los adultos más que a los niños; en cambio el cuerpo expresivo era tolerado en la infancia y en las mujeres. “Como es sabido, las prácticas físicas de las mujeres, han estado más ligadas a la expresión que a la acrobacia: (Vásquez, 2001, p. 56).

Las ideologías corporales según los principios de socialización de las teorías de la reproducción se van a interiorizar según la clase social. Para Bourdieu son tres los principales factores que determinan las prácticas deportivas: el tiempo libre, el capital económico y el capital deportivo, pero todos ellos sustentados por la relación que se tenga con el propio cuerpo.

En realidad incluso dejando de lado cualquier búsqueda de distinción, es la relación con el propio cuerpo, un aspecto fundamental del *habitus*, lo que distingue a las clases trabajadoras de las clases privilegiadas, del mismo modo que, dentro de estas últimas, distingue fracciones que están separadas por todo el universo de un estilo de vida.

Por una lado, hay una relación instrumental con el cuerpo, que las clases trabajadoras expresan en todas las prácticas centradas en el cuerpo, en la dietética o en la cosmética, en relación con la enfermedad o con la medicación y que se manifiesta también en la elección de los deportes que requieren una considerable inversión de esfuerzo, algunas veces de dolor y sufrimiento (el boxeo por ejemplo) y otras una apuesta con el cuerpo mismo (en el motociclismo, paracaidismo, todas las formas de acrobacia y en cierta medida, todos los deportes que suponen lucha entre los que podemos incluir el rugby).

Por otro lado entre las clases privilegiadas existe la tendencia a tratar el cuerpo como un fin en sí mismo, con variaciones que, según se haga hincapié, en el funcionamiento intrínseco del cuerpo como un organismo, que lleva el culto macrobiótico de la salud o se enfatice la apariencia del cuerpo como una configuración perceptible, el físico, o sea, el cuerpo para los otros (Borudiei, 1978, p. 56).

A partir del *habitus* el individuo interioriza los sistemas de reglas que le permiten adaptarse o no a las prácticas de la vida deportiva. Favorece de esta manera la adaptación a nuevas situaciones corporales.

Bajo este esquema, la selección de las actividades deportivas que realiza la escuela pública para conformar la asignatura de educación física no es universal. Más bien está dada por las condiciones materiales e ideológicas que tienen un carácter de clase. Desde este punto de vista la educación física sería reproductora de la desigualdad social.

La vigencia de la teoría de los hábitos está en entredicho por varias razones. Para Parlebas, esta teoría al ser muy genérica y vaga no satisface a los praxiólogos. La teoría de los hábitos solo cobraría sentido si se construyen categorías intermedias para dar cuenta de las conductas motrices individuales.

Para poder comprender de qué manera se materializa un hábito en una situación dada, parece imprescindible sustituir la teoría general por conceptos intermedios, caso de términos operacionales basados en las

características motrices de las conductas individuales suscitadas. Conviene analizar el contenido específico de las situaciones motrices extrayendo los elementos maestros de su lógica interna: distancia de guardia, modalidades de contra comunicación, árbol de posibles opciones (Parlebas, 2001, pp. 244-247).

La teoría de los hábitos deja poco o ningún margen de decisión a los sujetos. Parlebas (2001, p. 245) considera que el individuo también decide, de tal manera que la influencia de las situaciones socioeconómica no implica que se pueda suprimir la capacidad de elección de los individuos. “¿Cómo explicar la actual fascinación por las prácticas ludo deportivas de plena naturaleza, prácticas libres y salvajes que contradicen la presión de los hábitos creados por el deporte, si no reconocemos al sujeto un margen suficiente de autonomía?”

A esta serie de críticas a la teoría de los hábitos, anexamos la idea de que la visión de la escuela como una institución que produce un tipo de actor conforme a las expectativas sociales de proveer un lugar en la producción y los valores para la convivencia, ha cambiado. Dubet y Martuccelli (1998, p. 89), consideran que la escuela “Se parece menos a una institución que a un mercado en el cual los diversos actores están en competencia, invierten en el trabajo, ponen en marcha estrategias para apropiarse de calificaciones escolares más o menos raras”.

Esta forma de ver la socialización nos aleja de la idea de la escuela como el lugar donde se aprenden roles sociales preestablecidos; de la escuela como inculcación, clonación, control, donde los alumnos son vistos como receptáculos de una ideología. Más bien la socialización y la formación del sujeto son definidas como el proceso mediante el cual los actores construyen su experiencia. La experiencia escolar es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a *priori*.

ESTATUS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Cuando hablamos de estatus de la educación física nos referimos aquí al lugar que ocupan las actividades físicas de carácter lúdico con relación a las actividades de la producción, en una situación social más general, y su posición con respecto a las actividades intelectuales en una situación escolar.

Las actividades físicas de las cuales se ocupa la educación han tenido un estatus distinto de las actividades físicas de la producción. Lo mismo pasa con las conductas motrices que se dan en la educación física escolar. Ambas se encuentran en un lugar inferior, importan menos que las actividades intelectuales *serias*.

La relación entre las actividades físicas de carácter lúdico y las actividades de la producción ha pasado de concepciones donde se supeditan las primeras a las segundas, a una idea en la que las actividades físicas de carácter lúdico existen por derecho propio, interdependientes las actividades de la producción, pero no subordinadas a ellas.

De acuerdo con Ponomarev las actividades físicas que realizan los hombres y mujeres comprenden las orientadas a la producción, pero también las de carácter lúdico. Estas últimas se han considerado como inherentes a las primeras según Brohm (1976, p. 31):

Los rasgos particulares de la producción y de las relaciones sociales de la sociedad primitiva determinan los estrechos lazos de la educación física con el proceso del trabajo y con las demás formas de educación. La educación física existe en cada sociedad humana en la medida en que es un factor esencial en la preparación para el trabajo.

La función de las actividades físicas con carácter lúdico es hacer que la gente trabaje mejor. Aquí se parte de la idea del cuerpo útil, en donde éste aparece como un medio para el logro de otras metas de mayor alcance. Es el complemento de aspectos sociales más relevantes. Quizás de aquí deriva el bajo estatus que tiene la edu-

cación física en las escuelas, ya que los objetivos están orientados fundamentalmente hacia la mejora de la producción y los valores para la convivencia.

En la actualidad, sin embargo, las actividades físicas están orientadas hacia la satisfacción y desarrollo del individuo, de la persona. Esto debido a que dichas actividades ofrecen menos controles que las actividades de la producción. La diferencia entre ambas actividades “es que en las actividades no recreativas la función para unos se subordina a la función para otros, mientras que en las actividades recreativas, la función para otros queda subordinada a la función para uno mismo” (Norberty y Dunning, 1995, p. 145). Esto se debe a que las actividades recreativas están más confinadas al momento, son altamente transitorias.

En ellas pueden relajarse los controles emocionales, estimularse la excitación y expresarse abiertamente. Se debilitan los procesos de pensamiento impersonales y no emocionales; se refuerzan los procesos emotivos y se otorga mayor peso a las funciones de lo que uno hace para sí mismo que de las que uno hace para con los otros (Norberty y Dunning, 1995, pp. 148-150).

Las actividades físicas escolares enfrentan la misma lógica problemática y podríamos decir que es una reproducción de lo que sucede al respecto en la esfera social. En la escuela las actividades físicas, por su carácter lúdico, se siguen considerando como una asignatura inferior por el consenso del sentido común, (CSC). En la escuela de educación básica, donde la educación física es parte del currículum, ocupa uno de los últimos lugares respecto a las asignaturas académicas, según un orden jerárquico de conocimientos. El profesor de educación física ocupa también un rol marginal en la escuela, siendo una persona útil a la hora de tratar problemas disciplinarios, pero no para consultar aspectos de gran importancia educativa, esto a pesar de que los maestros de educación física han elevado su capital cultural a partir de la instauración de las licenciaturas y los postgrados.

¿A qué se debe esta situación? De acuerdo con Kirk, hay una reproducción mutua entre CSC y las argumentaciones filosóficas y teóricas que hacen que el problema persista, pero también hay factores reales que influyen en la percepción y la localización en el currículo de la educación física.

Respecto a la primera instancia, Kirk, al hacer referencia al caso inglés, nos dice que la idea de que las actividades físicas puedan tener poco o ningún valor, se apoya en una visión particular de la educación que se ha visto reflejada y reproducida a través del trabajo de filósofos.

Una actividad educativa es valiosa cuando reúne las siguientes características: *a)* una actividad valiosa educativamente hablando será seria en el sentido de que puede “iluminar otras áreas de la vida”, y de este modo, contribuir a la calidad de vida, *b)* poseerá un amplio contenido cognitivo y un marco para ordenar y dar sentido a este conocimiento, *c)* si se acomete apropiadamente una actividad valiosa cambiará la visión que una persona tenga del mundo y *d)* sacará a la luz la verdad, y un hombre educado será alguien que se preocupe por la verdad (Kirk, 1990, p. 60).

La educación física escolar como disciplina impulsada, ordenada y administrada por las escuelas de educación física ha tenido poco impacto en los puntos anteriores, sobre todo en la búsqueda de la verdad, en la producción de conocimiento. Esta situación se debe en gran medida a que dichas instituciones han orientado su trabajo a la docencia, con un gran peso en la técnica.

Respecto a la educación física Arnold al citar a Peters sostiene:

Que los juegos tienen un escaso contenido cognitivo porque es muy poco lo que hay que conocer sobre montar en bicicleta, la natación o el golf. Se trata en gran medida de saber cómo, más que de saber algo, de maña más que de comprensión. Además lo que es preciso conocer sobre los juegos arroja muy poca luz sobre lo demás. En contraste con las tareas intelectuales, que han sido asociadas con el desarrollo de la racionalidad, las actividades lúdicas no son ni serias ni valiosas. Lo más que le concede

Peters a la educación física es que la ausencia de una buena forma física puede obstaculizar la vida racional (Arnold, 19912, p. 31).

Las concepciones que se tienen de la educación física en educación básica, y quizá en los demás ámbitos educativos, es que:

Hay una preocupación por el desarrollo mental más que por el desarrollo del cuerpo; hay una referencia al conocimiento más teórico que práctico, se aprecia escasamente el hecho de que lo cognitivo se integra en los propósitos prácticos y que no es dominio exclusivo de las tareas intelectuales. Sólo se consideran valiosos los procesos prácticos en la medida que pueden contribuir al desarrollo de la comprensión intelectual. No se toma en cuenta el hecho de que las actividades como el deporte y la danza sean elementos centrales de nuestro estilo de vida y fuente de interés y valor para muchas personas; al centrarse en los aspectos cognitivos, estas concepciones, dejan de lado el desarrollo del conjunto de la persona (Arnold, 1991, pp. 32-34).

Esta visión educativa preocupada por el intelecto no favorece las actividades físicas y refuerza el bajo estatus que se le asigna a la educación física por el CSC.

Respecto a los factores reales que influyen en el bajo estatus de la educación física, Kirk analiza las tesis de Proctor y llega a las siguientes conclusiones:

En primer lugar considera que la educación física es *amorfa* por naturaleza. Lo que quiere decir que la asignatura en las escuelas se compone por diferentes tipos de actividades y conocimientos, pero que estas partes se consideran raramente como un todo coherente.”

En segundo lugar se encuentra la dicotomía entrenamiento versus educación. La educación física ha tenido una imagen tradicional cuya función en la escuela era la de entrenar en lugar de educar. El desarrollo de habilidades prevalece sobre los aspectos cognitivos. Aunque esta situación en la actualidad se ha tratado de trascender en forma significativa.

En tercer lugar la imagen estereotipada de profesor musculoso sigue siendo vigente en los primeros niveles del sistema educativo, a pesar de la elevación del capital cultural.

En cuarto lugar se encuentra el escaso desarrollo del currículum en educación física. Aquí se citan las iniciativas del desarrollo curricular a partir de la educación física basada en la salud.

El quinto punto se refiere a la necesidad de integración de la educación física con otras materias. No debe tomar el camino de disolverla en otras materias, sino de definir los límites de esa asignatura y fomentar su distinción sobre otras áreas del currículum. La escuela sigue fomentando la idea de que el juego es una diversión, pero esencialmente trivial y superflua (Kirk, 1990, pp. 75-77).

Análisis filosóficos y sociológicos han comenzado a desafiar las suposiciones citadas que seguramente influirán en los alumnos, maestros y padres de familia a través de nuevos enfoques en los programas de estudio.

El bajo estatus de la educación física puede deberse a que es considerada más una disciplina que una materia de enseñanza. Es una disciplina completa, porque su integración en los programas escolares, su representatividad cultural y la utilidad de sus saberes, se han logrado a partir

De organizar y racionalizar sus prácticas en redes de relaciones y de comunicaciones rígidas. La cultura deportiva no admite la incertidumbre, la espontaneidad, el desorden. Ciertamente, los cuerpos se mueven, se desplazan más que antes. Pero las formaciones y evoluciones rígidas y estrictamente agenciadas han venido a suceder una libertad vigilada y restringida por las reglas de la prohibición. El juego mismo es considerado sospechoso porque suscita actividades que contrarían el ejercicio del poder, tanto político como pedagógico (Avanzini, 1998, p. 335).

Avanzini considera que la educación física no ha alcanzado el estatus de materia de enseñanza porque el objeto de estudio, llámese

movimiento o conductas motrices, ha sido racionalizado y organizado, pero no jerarquizado. De acuerdo con Parlebas “Los movimientos diseñados son los mismos cualesquiera que sea la edad de los sujetos. Sus únicas adaptaciones conciernen a su intensidad, su dosificación, su dificultad aparente o su carácter peligroso (Avanzini, 1998, p. 337).

Siguiendo a Avanzini, para convertirse en materia de enseñanza por derecho propio, queda, pues, una etapa por franquear: “Jerarquizar los contenidos definiendo los niveles de exigencia y de apropiación distintos según las edades o los niveles de escolarización (Avanzini, 1998, p. 138).

¿ES LA EDUCACIÓN FÍSICA UNA CIENCIA?

Junto a la definición del objeto de estudio y su variabilidad histórica se encuentra la definición de hipótesis, tratamiento de datos, sistematización de las verificaciones y discusión de conclusiones como elementos del método científico, de la ciencia. En este trabajo hemos argumentado sobre la definición del objeto de estudio de la educación física y compartimos la idea de varios autores de que las conductas motrices o las actividades físicas y lo que se dice de ellas son el objeto de trabajo. Ahora bien, al caracterizar las actividades físicas se aprecia que éstas se manifiestan entramadas con las diferentes facetas de la vida social (ideológicas, políticas, cultural, técnicas, etcétera), esto ha obligado a la comunidad de estudiosos del área a apropiarse de una forma de metodología científica que dé cuenta de sus problemas.

Las definiciones de la educación física como una ciencia coinciden en que las conductas motrices son el objeto específico no de la educación física si no de determinados constructos teóricos: La sicosinética, en caso de Le Boulch, y la praxiología, en el caso de Parlebas.³

³ Creemos que éstas son las construcciones más elaboradas que abordan el problema bajo la idea de construir una ciencia que dé cuenta de las actividades físicas.

Desde estas perspectivas se considera que la educación física no es una ciencia en sí misma, sino que ha de basarse en lo que los autores denominan de dos maneras: las ciencias del movimiento o de las conductas motrices.

Para Le Boulch la ciencia del movimiento humano tiene su propio método, adaptado a su objeto particular, que es la utilización del movimiento como medio de desarrollo de la persona.

La psicocinética, que se inscribe en las ciencias de la educación, se basa en las ciencias humanas para definir sus fines. Sin embargo para aportar soluciones concretas a los problemas que plantea la utilización educativa del movimiento, el recurso a la biología y más específicamente a las neurociencias es indiscutible (Le Boulch, 2001, p. 137).

Este autor deja entrever, sin embargo, que la ciencia del movimiento no está sola en esta cruzada. La psicocinética se apoya sobre todo en las neurociencias y más específicamente en la neuropsiquiatría.

Esta situación de dependencia, de acuerdo con Parlebas, no le confiere a la psicocinética la autonomía necesaria para ser una ciencia.

Efectivamente, esta disciplina no ha logrado aún independizarse de sus tutores externos, la neurofisiología y la psicología, y su discurso por más brillante que sea, no deja de ser en lo fundamental una reproducción y continuación de dichas ciencias. Los psicomotricistas ‘aplican’ inteligentemente los consejos que les llegan de las ‘ciencias puras’, consideradas ‘fundamentales’, las cuales les proporcionan al mismo tiempo los conceptos básicos: debilidad motriz, esquema corporal, control tónico, lateralización, vivencia relacional, resistencia; dependiendo de la imponente construcción teórica de los neuropsiquiatras para todo cuanto necesitan, se han condenado a estarles sometidos, como era de esperar tanto a nivel metodológico como a nivel institucional (Parlebas, 2001, p. 372).

La psicomotricidad, como una disciplina que no cuenta con autonomía para la elaboración del conocimiento teórico, no puede ser

considerada como una ciencia. En esta misma tónica se encuentra la educación física, que a pesar de que ha construido procedimientos para la enseñanza y la gestión de las conductas motrices, no puede ser considerada la ciencia que dé cuenta de tales conductas. Parlebas considera que la única ciencia que puede dar cuenta de las conductas motrices en la praxiología motriz.

La educación física, práctica de influencia cuyo objetivo es modificar las conductas motrices de los participantes en el sentido que se juzga adecuado, impone sobre el terreno la perspectiva del individuo en situación. No se puede confundir por lo tanto de ninguna manera con la praxiología motriz propiamente dicha –cuya elaboración teórica la supera con mucho, pero puede inspirarse con gran provecho en el cuerpo de conocimiento que aportan sus investigaciones (Parlebas, 2001, p. 457).

La praxiología motriz es una ciencia con un grado elevado de autonomía, pretende a su vez resolver el problema de la parcialidad del conocimiento en lo que se denomina educación física.

Esta ciencia de la praxis motriz se propone hacer un estudio coherente y unitario que englobe todos los datos pertinentes sobre su objeto específico. Aspira a formar un campo: el de la acción motriz, que ha sido marginado por las investigaciones científicas contemporáneas (Parlebas, 2001, p. 354).

Creo que la aspiración de formar una ciencia unitaria que de cuenta de las conductas motrices dejaría de lado los aportes de las diferentes disciplinas científicas que han tratado de explicar dicho campo de estudio. Los avances de las ciencias biológicas en los procedimientos para administrar y evaluar las cargas de trabajo, los avances en los estudios sobre el aprendizaje significativo y una perspectiva de la educación física centrada en el individuo, los avances en los estudios de carácter sociohistórico que dan cuenta de los efectos de los procesos culturales en las conductas motrices, sobre todo las que se dan en la escuela, no pueden ser cooptados por una ciencia unitaria.

En este sentido nos acercamos más a la idea de Pedraz, que considera a la educación física como una parcela de la realidad en la que parece no existir una ciencia unitaria.

Primero, porque la educación física en tanto que fenómeno o hecho y en tanto que intervención se presta a ambos tipos de análisis: factual y práxico; y segundo, porque las ciencias de la educación física son en muchos casos especialización de las ciencias generales de la educación en cada una de sus vertientes.

Como fenómeno educativo y en tanto estudio empírico descriptivo, la educación física se presta fácilmente al tratamiento factual particularizado, siendo ya comunes las denominaciones sociología de la educación física, psicología de la educación física, antropología de la educación física y sobre todo historia de la educación física, con una entidad constatada frente a las sociologías, psicologías, etcétera, del deporte con las cuales mantiene y debe mantener estrechos vínculos.

Sin embargo, en cuanto actuación o intervención sobre procesos comportamentales, actitudinales, etcétera, las ciencias práxicas de la educación física se muestran más resistentes a alcanzar su mayoría de edad y su relativa autonomía, si exceptuamos la didáctica de la educación física (Pedraz, 1988, p. 53).

Sin embargo, la cómoda situación de dividir las ciencias que orientan e investigan la educación física en factuales y práxicas se torna más compleja cuando adoptamos la división entre ciencias sociales y biológicas y al interior de las primeras encontramos que hay tendencias (positivistas y funcionalistas) que utilizan los mismos principios metodológicos que las segundas (neutralidad ideológica, la creación de la ciencia debe estar separada de la ética, énfasis en la observación y la cuantificación más que en la explicación, formulación de leyes más que regularidades, énfasis en lo inmediato en aquello que puede ser medido, calculado en forma matemática precisa (Giroux, 1995, pp. 66-75).

Ante la visión positivista de la ciencia se han ido configurando modos diferentes de hacer reflexión sobre los procesos educativos

que se han denominado teoría crítica de la enseñanza, pedagogía crítica o investigación participativa que dan orientaciones diferentes a los preceptos positivistas para analizar las realidades en educación física.

La educación física como realidad que hay que investigar es objeto de diferentes modos de hacer ciencia, se genera así conocimientos que van a nutrir las prácticas de esta área.

La transformación del conocimiento creado a partir de procesos investigativos es una labor que le corresponde fundamentalmente a la pedagogía. La pedagogía definida como ciencia o arte⁴ es la que guía las prácticas de la educación física.

Podemos asegurar que posee un marco teórico y de actualización lo bastante amplio para poder interpretar todos los fenómenos, actividades y principios que llenan el amplio campo de la actividad física, el deporte y la recreación (Vázquez, 2001, p. 88).

La pedagogía es prescriptiva, “posee el rango de una sugerencia respecto de lo que en mi clase puede resultar valioso (dadas ciertas premisas) y posible (dadas ciertas condiciones) enseñar y aprender. Cabe que esta propuesta se me haga y que yo me interese por seguirla y puede que yo me proponga a mi mismo el currículo” (Stenhouse, 1987, p. 106).

En esta lógica la educación física (como objeto moldeado) sería el conjunto de técnicas y estrategias orientadas a la transmisión de la cultura física seleccionada (actividades y conductas motrices) con la finalidad de mejorar (a partir de *poner a tono*, de ser con-

⁴“La pedagogía es tanto una *ciencia* como un *arte*. Por un lado pretende la etiqueta prestigiosa de lo *científico*, una forma de conocimiento que se puede probar, con reglas, métodos de validación y estándares compartidos... Pero por otro lado, la pedagogía es un arte. Ustedes lo sabrán: un maestro puede ser versado en diversas disciplinas; sin embargo, la manera, el momento y la forma en que las utilice, son en sí mismas un arte, si por arte entendemos una estructuración personal, una sintonía específica con la situación que se tiene adelante.” (Dussel y Caruso. (1999).

gruentes con los significados culturales, de lo que en un momento histórico determinado es considerado valioso) el desarrollo de las capacidades personales y sociales de los individuos.

Los dispositivos para la transmisión implican siempre reflexión y acción, de esta manera la reflexión sobre la educación física, sus productos y sus efectos conforman un campo, un ámbito muy particular de intervención.

Con esta idea arribamos a la propuesta de considerar a la educación física como un campo de intervención (que se manifiesta en propuestas curriculares y su desarrollo) sobre el que se hace reflexión desde diferentes flancos del conocimiento científico, sin que necesariamente los productos de esas cavilaciones sean la ciencia. Lo que encontramos en la realidad de las escuelas formadoras de docentes son prácticas discursivas de diferente índole, de las cuales a nosotros nos corresponde dar cuenta, es decir, describirlas y encontrar sus orientaciones, de dónde vienen, hacia dónde van, quiénes se interesan por ellas, qué pretenden, cuáles son sus efectos.

En la actualidad, los estudios sobre la educación física tienden a ir más allá del dato, más allá de la eficacia del movimiento, ya que se busca conocer los sentidos sociales, las orientaciones de las actividades físicas. Por ejemplo, en la relación de la condición física con la salud se ha tratado de alejar de la visión dominante de las habilidades deportivas y el rendimiento físico motor. Se pretenden despejar ciertas incógnitas que aparecen al vincular ambos conceptos:

“¿Existe alguna relación entre la educación física y la salud? ¿Se puede tener una buena condición física sin estar sano? ¿Tener buena condición física es igual a estar sano?” (Devís y Peiró, 1992, p. 32).

Planteamientos como éstos implican la necesidad de fuegos cruzados para dar cuenta de la problemática de la educación física, de tal manera que los datos obtenidos a partir de pruebas que midan los efectos del ejercicio deberán necesariamente ser reflexionados a la luz de diferentes teorías.

CAPÍTULO III

GÉNESIS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Los currícula de las escuelas de educación física los caracterizaremos a partir de la perspectiva histórica, del sentido social, que se quiere imprimir en cada época. Las ideas respecto a lo que debe ser el maestro de educación física son un constructo que se va a objetivar en el devenir histórico, en los edictos y preceptos pedagógicos; en la constitución de instituciones y sus planes de estudio que se dan a partir de un proceso de subjetivación, internalización y externalización por aquellos que forman y son formados en este ámbito de estudio.

La primera institución donde se van a formar los maestros especialistas responsables de impartir la asignatura de gimnasia en las escuelas públicas es la Escuela de Esgrima y Gimnasia, creada en el año de 1908. El proyecto de este colegio condensa una serie de necesidades y aspiraciones que se habían venido gestando desde mediados del siglo XIX en los diferentes niveles educativos, tanto de la sociedad civil como militar.

El maestro egresado de esta institución no es un maestro de educación física, (pero mantiene una estrecha vinculación con este último) es un especialista en determinadas actividades físicas que se demandan en el terreno civil y militar. Trabajarán en la formación de los militares, trabajarán en las escuelas superiores, (incluyendo

preparatorias y normales) y en las salas de armas (los gimnasios de fines del siglo XIX y principios del siglo XX). Este ámbito de intervención de esta institución va a moldear el currículo de la escuela, que no está orientada en forma directa a la educación física que se imparte en la primaria, sino a la enseñanza de actividades físicas de los niveles superiores y a un código de honor acorde con el sistema social de la época.

El sistema oligárquico, en lo concerniente a sus altos estratos sociales es heredero de múltiples relaciones que conllevan a su vez a múltiples aristas del honor. Ser buen tirador, tanto de esgrima como de pistola, permitirá llevar a cabo la defensa contra las venganzas, los malintencionados galanteos, los insultos, pero sobre todo permitirá mantener limpia la estirpe. A lado de la idea del honor civil, se encuentra el honor militar, que agrega al primero el concepto de formar individuos disciplinados y leales a la patria.

Aunque entre los objetivos de esta institución se encuentra la dimensión higienista del ejercicio, a partir de formar cuerpos armónicamente desarrollados, este enfoque no es ampliamente seguido. En esta época, el enfoque higienista se relaciona con la educación física de la escuela primaria y va a ser adoptado en otro lado, será trabajado por los maestros y pedagogos.

El proyecto de la Escuela Militar de Esgrima, Gimnasia y Tiro, como veremos en este capítulo, hace mancuerna con el proyecto higienista de la educación física, en el currículo de educación primaria, que si bien retoma con muchas reservas elementos castrenses, tiene una orientación de corte higiénico e integral, tal y como se entiende este último término en la época.

Realizar una genealogía de la primera escuela relacionada con la formación de maestros de educación física implica rastrear el origen de los dos proyectos que giran en torno a la enseñanza de las actividades físicas en la escuela, el proyecto de formación de maestros de educación física (enfoque higienista) y el proyecto del profesor especialista (enfoque militar).

LOS INICIOS

La educación física escolar en México como proyecto de Estado va a tener su primer impulso de una manera sistematizada en el último tercio del siglo XIX. Ni en la época colonial, ni en los proyectos educativos de los primeros 50 años de la vida independiente hay una preocupación explícita por incluir la educación física en los planes de estudio de la educación pública. La idea del *vigori-zamiento corporeo de la raza* está ligada a la vida independiente de la nación, es hasta el periodo de restauración de la República, después de la guerra de los tres años y de la intervención francesa, cuando se da la posibilidad de organizar bajo fórmulas modernas del Estado mexicano una estrategia educativa del cuerpo.

La modernidad orientada por el signo del progreso requería la atención urgente de la educación. Juárez encarga esta apremiante labor a Gabino Barreda, el cual preside la comisión formada por Francisco y José Díaz Covarrubias, Pedro Contreras Elizalde, Ignacio Alvarado y Eulalio María Ortega, quienes redactarán la ley orgánica de instrucción pública en 1867. Esta ley, sin embargo, no va a contemplar todavía la educación física. Es hasta 1875, después de la muerte de Juárez, en la gestión de Lerdo de Tejada, y siendo secretario de Instrucción Pública Díaz Covarrubias que se establece la educación física en la educación primaria. A partir de aquí se van a incrementar los discursos sobre la educación física en los diferentes planos sociales.

Hay en primera instancia un reconocimiento de que no ha habido educación física en el nivel de educación primaria, o por lo menos un esfuerzo para darle constancia y sistematización, hasta ese momento.

Hasta ahora, la educación física é higiénica de la niñez y de la juventud se ha hallado en el más total abandono. Cualquiera que haya visitado una escuela o que guarde la reminiscencia de lo que frecuentó de niño, no tendrá otra idea de estos planteles que la de una aglomeración de niños en las

salas por lo común poco espaciosas, obligados a permanecer tres o cuatro horas en la mañana y otras tantas en las tardes en una absoluta quietud corporal trabajando intelectualmente sobre el libro, el papel o la pizarra; cualquier movimiento que no es indispensable para estos quehaceres es reprimido; nada de ejercicios gimnásticos cuya práctica parece proscrita.

Esto es lo que se llama orden en casi la totalidad de las escuelas. El resultado es un imperfecto desarrollo del cuerpo y de sus aptitudes, una salud incompleta y delicada, una constitución endeble y anémica (Díaz, 1993, pp. 31-32).

La escuela primaria a partir de la organización de un trabajo pedagógico con énfasis en lo intelectual había dejado de lado el cuidado del cuerpo. A partir del reconocimiento oficial de la carencia de ejercicios gimnásticos en las escuelas de instrucción pública, se reconoce la necesidad de incorporar a la educación física como un contenido indispensable de la educación primaria, como un contenido necesario para complementar el desarrollo pleno de los alumnos.

En diversas épocas se ha dado en México la enseñanza de la gimnasia en escuelas de instrucción secundaria y profesional, pero nunca en los colegios de ambos sexos. En 1874 el gobierno general la ha restablecido en las escuelas profesionales y la ha fundado en las escuelas primarias de ambos sexos que dependen directamente del Ministerio de Instrucción Pública, dándole el carácter de una enseñanza higiénica para la educación corporal (Díaz, 1993, pp. 31-32).

La educación física en México en educación primaria es una preocupación oficial desde el último tercio del siglo XIX, es a partir de esta fundación cuando se intensifican los discursos sobre la materia y cuando dará inicio en México la constitución de ese campo social. A partir de este momento el cuerpo ya no será objeto de castigo, de laceración y en general del debilitamiento provocado por los ayunos promovidos por la iglesia sobre las ideas de purificación en busca de la salvación de las almas. Por el contrario, los objetos

de control ya no serán las pasiones, sino los músculos y la sangre, como dice Inés Dussel:

“A los cuerpos se les ve como lugares privilegiados para la construcción de la sociedad y se ha presentado una gran atención a las prácticas físicas que funcionan como ideas reguladoras del sí mismo (Popkewitz, 2003, p. 211).

La patria demanda un cuerpo fuerte, bien desarrollado y con capacidad para tomar decisiones.

Se establece una nueva política del cuerpo, donde este es visto como una máquina orgánica que se acotará y perfeccionará con el ejercicio físico, que se administrará a su vez, de acuerdo con el conocimiento científico de corte positivista sobre cómo funciona el cuerpo y tendrá como plataforma pedagógica los sistemas gimnásticos que ya se han constituido en otras partes del mundo. A partir de aquí, el nuevo eslogan sobre el cuerpo será potencia, fortaleza, vigor, perfección, simetría.

A lo largo del último tercio del siglo XIX y hasta la primera década del siglo XX, en un lapso de tres décadas como veremos en este apartado, se conformarán los primeros discursos y dispositivos que regularán la educación corporal y que campearán en los currícula de educación física posteriores.

La educación física, como toda la educación oficial de la época, nace de la mano de la ciencia positivista, pero ¿cuáles son los rasgos generales de esta escuela filosófica que se imponen a la educación física?

El positivismo es eminentemente naturalista en su base y considerando el éxito de los métodos empleados en las ciencias naturales, sobre todo en la experimentación, plantea que las demás ciencias deben utilizar esos métodos. Apoya su teoría en un intelectualismo rígido, en el cual la razón es el instrumento para comprender las verdades científicas. En el positivismo clásico se destacan como objetivos principales: el amor como principio, el orden como base y el progreso como fin. Barreda los enmendó de tal manera

que pudieran ajustarse a la ideología liberal: Libertad, orden y progreso, lo cual permitiría considerar algunos aspectos de la vida emotiva del hombre (Solana, 1999, p. 43).

Una verdadera educación tendrá como meta el desarrollo de las facultades físicas, intelectuales y morales. De esta manera para los hombres de esta época, toda perfectibilidad moral e intelectual se funda necesariamente en el conveniente desarrollo físico, de tal forma que quien olvide este principio no llegará a resolver completamente el importantísimo problema de la enseñanza.

El método de la observación permitirá conocer el grado y la forma en que se desarrollan dichas facultades. La cuarta comisión del primer Congreso Higiénico Pedagógico expresa:

El método que vamos a emplear con motivo de todas las facultades es el siguiente: observar el desarrollo espontáneo de cada facultad, para descubrir la ley de su perfeccionamiento, así como las circunstancias favorables o adversas a su perfeccionamiento. Lo cual nos pone en aptitud de formular el precepto educativo, que una vez comprobado por la experiencia, queda definitivamente establecido (Memorias, 1883, pp. 105-106).

La observación como método para la búsqueda de principios, preceptos y leyes es el garante para poder realizar una intervención educativa de calidad. Los principios que se obtienen de la observación de la experiencia son: el sistema muscular se desarrolla por el ejercicio, sin embargo, el exceso de ejercicio conduce con frecuencia a resultados contraproducentes como es la atrofia muscular. “Testigo de este hecho son las gimnastas que trabajan abusando de su fuerza; pero también la musculación del brazo derecho de un tirador de esgrima, con la del brazo izquierdo” (Memorias, 1883, pp. 105-106).

Por tanto un segundo precepto que dicta Manuel Flores en la sesión inaugural del congreso es: “el ejercicio debe practicarse con persistencia; pero no ser continuo” (Memorias, 1883, pp. 105-106).

Toda una sistematización del ejercicio a partir del método de la observación que vela porque el cuerpo no sufra daño alguno y se desarrolle armónicamente. El método positivista es la base del cuerpo simétrico, bello y por tanto saludable.

Por otro lado, pareciera ser que la relación de la educación física con los preceptos del positivismo no es ortodoxa, situación que se observa a partir de la inclusión del juego en su proyecto de la educación física, sobre todo por las motivaciones catárticas que despierta este elemento.

La inclusión de los juegos al aire libre es un elemento al que se le adjudican muchos más poderes educativos que a la sistematización del ejercicio gimnástico.

La cuarta comisión del primer congreso dice: el desarrollo del sistema muscular se va a lograr por medio de los juegos al aire libre y los ejercicios gimnásticos.

De estos dos medios generales que se tienen para promover el desarrollo muscular, los juegos y la gimnasia, el primero es superior al segundo tanto en calidad como en cantidad. Además los ejercicios sistematizados son mucho menos saludables porque no va acompañados de placer, y es sabido que todo estímulo intelectual agradable vigoriza ampliamente (Memorias, 1883, p. 171).

El placer inducido por el juego es un elemento abstracto, de carácter metafísico que no encaja en los preceptos del método positivista. Sin embargo, este elemento no escapa a los cánones del método científico, pues los juegos serán graduados de tal manera que no transgredan los principios fisiológicos e higiénicos propios de la edad. En 1911 en una conferencia dictada a los maestros que asistieron al primer Congreso de Instrucción Primaria se expone en un programa de educación física: “Grupos de niños pequeños: Juegos sencillos variados, imitativos y divertidos, de esfuerzos musculares poco intensos, de corta duración y de emotividad muy limitada” (Velázquez, 1911, p. 7).

La diversión y la risa, elementos de la emotividad, provocados por los juegos no escapan a la dosificación del método científico

como herramienta de orientación de la enseñanza. El método positivista toca todo el proceso de enseñanza de la educación física.

Además del positivismo, el nacimiento de la educación física se asocia al sueño militar y su imagen de un cuerpo automático en una vida social, similar a una máquina a la que se puede hacer trabajar por medio del ejercicio. En un Estado independiente se establece una relación mutua de servicio de éste con el pueblo.

Cada ciudadano es potencialmente un combatiente que tenía el Estado para defenderse. Esta relación política disciplinó los cuerpos de los ciudadanos al exigir sus fuerzas físicas, al movilizar a las poblaciones y vincular los lazos que los vinculaban a todos. *Ciudadano y soldado* fueron términos casi equivalentes, una asociación que aún se haría mucho más estrecha con las guerras revolucionarias y la idea de *nación en armas* (Poplewitz, 1993, p. 230).

La simbiosis del ciudadano-soldado con el Estado, entre otras formas, encarna en la relación que se establece entre la educación física de la época en el ámbito militar representado por la Secretaría de Guerra y Marina y el ámbito civil, bajo la gestión de la Secretaría de Instrucción Pública. Ambas instancias, a través de sus discursos y estrategias, han estado presentes en los programas de educación física, administrando directamente las metodologías de enseñanza y evaluación, y las preocupaciones teóricas. En el Primer Congreso de Instrucción Pública, por ejemplo, algunas preocupaciones y recomendaciones sobre educación física fueron:

- ¿Son convenientes los ejercicios militares como un medio de educación física, o bastan los ejercicios gimnásticos y juegos al aire libre?
- Además de los ejercicios militares y como medio de la educación física, son indispensables los juegos al aire libre y los ejercicios gimnásticos (Secretaría de Instrucción Pública, p. 328).

Los programas de educación primaria contemplarán la materia de ejercicios militares, que implica lo que hoy conocemos como ejercicios de orden, y la introducción al manejo de armas. Por otro lado, en dichos planes se incluye la materia de ejercicios físicos, que contempla los ejercicios gimnásticos y los juegos al aire libre.

El hecho de que los ejercicios militares se consideren un elemento constitutivo de la educación física, va a establecer uno de los factores de cambio en los planes de estudio. Los actores militares han jugado un papel determinante en la conformación del campo de la educación física, a partir de su aspiración de mantener la administración de la formación de maestros en esta área.

Sin embargo, desde sus comienzos la educación física en la escuela ha establecido los límites entre las actividades físicas del orden militar, los ejercicios militares propiamente y los ejercicios físicos. El deslinde y el entrelazamiento de uno y otro campo son elementos que permiten entender el propio campo de la educación física escolar.

En el entramado de las cuestiones relacionadas con la formación del soldado y la del ciudadano están presentes otros elementos en la conciencia de la educación física. Conocida por boca de los pedagogos, hay una demanda que tiene que ver con orientar el desarrollo corporal hacia mejorar la raza, a partir de la mejora de las aptitudes físicas y de la mejora de la salud de los alumnos. A su vez, esta demanda se va a entrelazar con otras, como la defensa del honor tanto en la versión patriótica como en la individual. Ambas aspiraciones van a ser trabajadas, por dos grupos, por dos instancias, en primer lugar, la defensa de la patria y el honor personal a partir de formar cuerpos resistentes y eficaces serán metas de los militares. Los pedagogos, por el contrario, perseguirán fines higienistas, el cuerpo sano, cuya manifestación inmediata es la simetría en el desarrollo de los diferentes segmentos corporales; el cuerpo eficiente para el desarrollo de las labores escolares, para la eficacia de la inteligencia, en las tareas de la vida cotidiana y para formar cuerpos resistentes a las enfermedades. El blanco de este fortalecimiento y desarrollo corporal no es tanto el individuo como la raza.

En el establecimiento y el desarrollo del campo de la formación de docentes de educación física de este momento histórico concurren diferentes disciplinas con sus agentes respectivos: los pedagogos, los higienistas o médicos, los especialistas en diferentes áreas deportivas (en un primer momento la gimnasia y la esgrima), estos últimos de origen militar.

Disciplinas como la psicología, la administración, la sociología, la historia, etcétera, no son pensadas en el esquema de la primera institución orientada a la formación de los maestros de gimnasia y esgrima, sin embargo sus conocimientos circulan y llegan a los maestros de primaria que tienen a su cargo la clase de educación física.

Hemos insistido en la relación estrecha de lo civil y lo militar en la génesis y constitución del campo de la educación física, sin embargo, en busca de mayor claridad es pertinente insistir sobre algunos trazos para precisar el origen de esa relación.

A decir de Foucault (1993, pp. 171-174) con el siglo XVIII nace el sueño:

Una sociedad perfecta, es el sueño del estado de naturaleza, del contrato primitivo, de los derechos fundamentales y de la voluntad general. Junto a este sueño romántico se establece el sueño militar de la sociedad que se realiza en las técnicas reticulares de la práctica social, en las coerciones permanentes, en la educación y formación indefinidamente progresivas y en la docilidad automática. Estas dos grandes creaciones de la época clásica van a proyectar su esquema a las instituciones desde las que va a ser regulada la sociedad.

Las instituciones desde las que se trabaja el ejercicio físico no escapan a esta creación del nuevo proyecto social. A fines del siglo XVIII y durante el siglo XIX se van a constituir los grandes sistemas gimnásticos de los que se nutrirán los saberes de los actores encargados de promover y sistematizar la actividad física en México.

La escuela sueca, creada por Pier Henrich Ling (1766-1839), médico militar y profesor de esgrima, tiene una concepción del ejercicio anatómico-biológico–correctiva con busca de apoyo científico.

La escuela alemana se considera creada por dos autores Guts Muts (1759-1859), conocido como el padre de la gimnasia pedagógica moderna cuya gran aportación fue regresar a la naturaleza, intentando que la práctica de los ejercicios elementales consiguiera recrear a sus alumnos, y Friederich Ludwing Jahn (1778-1852), quien dio a su obra un carácter político, social y militar evolucionando desde las actividades al aire libre hasta los ejercicios físicos en locales cerrados alejados de las grandes ciudades.

La escuela francesa, creada por Francisco Amorós y Ordeano, marqués de Sotelo (1770-1848), tiene una concepción natural y utilitaria del ejercicio. Sus ejercicios globales, con participación de todo el cuerpo en las ejecuciones, parten de una actividad física beneficiosa para el individuo que le prepare para la vida (forma física) y forme su cuerpo (estética y dominio corporal).

La escuela americana tiene como representante a Dudley Sargent, quien en 1851 crea los cuatro objetivos principales del entrenamiento físico: higiene, educación, recreación y terapia. Por otro lado, hacia 1864 con la llegada de inmigrantes suecos y alemanes se instauran los denominados *ejercicios callisthenes* que engloban los términos de fuerza y belleza.

Los sistemas gimnásticos se asocian con la recreación, la terapia y la salud en general. Sin embargo, en sus fines, en sus métodos y en sus contenidos tienen el ingrediente militar. En este último sentido, todos están orientados al fortalecimiento físico de los ciudadanos para enaltecer y defender a la patria; utilizan el método de comando fundamentalmente las voces de mando para la ejecución de las tareas y finalmente en sus contenidos, en los que se realizan clasificaciones de la gimnasia.

En todos los sistemas gimnásticos se incluye la denominada gimnasia de aplicación, en la que:

Es preciso distinguir los ejercicios que tienden a corregir, modificar o mejorar las grandes funciones fisiológicas, de aquellos que tienen sobre todo una finalidad utilitaria inmediata. La aplicación tiene por objeto obtener

un resultado práctico inmediato y utilizable; es el fin supremo de la educación (Velázquez, 1911, p. 10).

Desde el punto de vista de la gimnasia de aplicación, el sistema francés es el que se adopta como modelo para la organización de las actividades físicas en la época estudiada. Este sistema incluye: marcha, carrera, saltos, natación, equilibrio, tiro, remo, manejo de armas, pugilato, lucha esgrima y los restablecimientos.

De los contenidos expresados en la gimnasia de aplicación del sistema francés se seleccionarán las actividades físicas que habían formado al guerrero y ahora son elementos constitutivos de los militares: el manejo de armas, el box, la lucha y la esgrima. Estas actividades son la fuente de la que se nutre la primera institución que formará maestros en esta área del conocimiento.

La gimnasia de aplicación tiene como destinatario a los jóvenes y los adultos. Para los niños de la escuela primaria, el sistema gimnástico que se adopta es el sueco, principalmente por sus efectos correctivos.

El sistema sueco es superior respecto a los efectos correctivos. Tiene por base los efectos físicos y fisiológicos que produce en el organismo; sus ejercicios se denominan de acuerdo con la región del cuerpo donde se localizan o la función que tratan de corregir. Consta de ejercicios del orden siguiente: *a)* ejercicios preparatorios, *b)* extensión del tronco, *c)* ejercicios de suspensión, *d)* equilibrio, *e)* dorsales, *f)* abdominales, *g)* marcha, carrera y salto, *h)* ejercicios respiratorios (Velázquez, 1911, p. 8).

El sistema sueco aun en su dimensión correctiva no excluye los contenidos militares, pues están presentes en las voces de mando, en la marcha, en la disposición del grupo en filas e hileras para la realización de ejercicios. Sin embargo, en la escuela primaria dicho sistema coexiste con el juego, actividad que tiene una naturaleza diferente del comando.

Así pues, lo militar sobre todo en su expresión técnica y táctica, y lo civil, en su expresión pedagógica orientada al desarrollo del individuo, coexisten en su formación.

LA GIMNASIA Y ESGRIMA, BASE DE LOS PRIMEROS PROYECTOS

El sistema educativo estructurado por niveles demandará y constituirá formas particulares de administrar y entender la educación física. Cuando se habla del trabajo pedagógico de los maestros de educación física debemos hacer una diferenciación producto de la estratificación del sistema educativo, que se sustenta en las demandas sociales y en las ideas del desarrollo del individuo. Las necesidades de realizar actividades físicas de un niño no son las mismas que en un adolescente o que en un adulto. Dicho estado de cosas determinará los niveles de formación o especialización de los maestros de educación física.

La formación sobre la enseñanza de la educación física elemental estará dirigida a los maestros encargados de impartir la educación básica y a los maestros normalistas; ellos serán los responsables de la enseñanza de la educación física.

Una de las objeciones prácticas que podía hacerse acerca del establecimiento de la enseñanza gimnástica en las escuelas de la República, sería la de la falta de profesores aptos para servirla. Pero es un error el creer que para esa enseñanza se necesitan hombres hercúleos; la gimnasia tal como la hemos descrito puede dirigirla un hombre medianamente constituido e inteligente. Es un conjunto de ejercicios que no requieren de antemano una gran fuerza, sino que sirven para desarrollarla. Los mismos maestros de escuela deben dedicarse, por regla general, a dirigirla, y basta para plantear esta enseñanza el estudio de cualquier manual de instrucciones sobre esta materia; los ayudantes o monitores de las escuelas, jóvenes por lo común, se encargan de repetir las lecciones. Esta es la práctica en los países que hemos citado” (Velázquez, 1911, pp. 39-40).

El maestro que imparta la clase de educación física no necesita ser un fortachón especialista en un *sport* determinado, este trabajo lo puede realizar el profesor de primaria, siempre y cuando cuente con un manual de ejercicios. El maestro de educación primaria que imparte, que

trabaja con varias disciplinas, apoyado por los monitores es el más indicado. No hay en este momento en el nivel de educación primaria la idea ni las posibilidades económicas de formar un cuerpo académico especializado en la materia. Existe, sin embargo, la necesidad de constituir los discursos de la educación física que orientarán las acciones de los encargados de impartir la materia en los diferentes niveles del sistema educativo.

La materia de *ejercicios físicos* en el programa de la escuela primaria configurará un conjunto de saberes, conocimientos y disposiciones que administran, orientan y moldean las prácticas de enseñanza de la educación física de los maestros de educación primaria, quienes leen, en publicaciones oficiales las reflexiones de los pedagogos de la época, la formación todavía amorfa y orientada fundamentalmente por la práctica de los maestros especialistas que tienen a su cargo la educación física en las normales. Pero ¿cómo se forman estos maestros que tienen a su cargo las cátedras de educación física en las normales, y las escuelas superiores en general?

En la enseñanza de la educación física en los niveles de secundaria, preparatoria y superior sucedía algo similar a lo que pasaba en las escuelas normales. Quienes impartían esta materia eran jóvenes que dominaban el arte de la gimnasia y la esgrima, saberes que se adquirían en las salas de armas (las salas de armas son similares a los gimnasios de hoy, además los colegios más prestigiosos tenían una) y los clubes atléticos que por lo general se encontraban juntos. Dichos conocimientos se afinaban a partir de la lectura de manuales y conferencias.

La lógica de la enseñanza por asignaturas en estos niveles educativos hace que la educación física configure su propio campo de intervención pedagógica en el que a su vez se requieren maestros especialistas.

A diferencia de los profesores de educación primaria, que tienen como base la educación que se da en la escuela normal con los beneficios que esto implica (conocimiento racional de la población estudiantil con la que trabaja, conocimiento de los métodos

de enseñanza y de las finalidades del ejercicio), los maestros de las escuelas medias y superiores se apegan más a los procedimientos de orden técnico, es decir de la ejecución precisa de las actividades físicas, acompañadas generalmente de grandes volúmenes de trabajo físico, de los movimientos que demandan los deportes establecidos en los programas, primero la gimnasia y posteriormente la esgrima, el tiro y el atletismo.

La esgrima se establece como curso oficial en abril de 1880 (Secretaría de Instrucción Pública, 1889, p. 102), a partir de este momento y hasta la primera década del siglo xx, junto con la gimnasia, serán la filigrana de la educación física; se promoverán sendos discursos en torno a los beneficios corporales y de defensa de ambas, tanto para la patria como para el honor.

La constitución de la educación física en el nivel medio y superior se va a deslizar de una formación casi espontánea (los docentes generalmente son los alumnos más destacados de las clases de educación física que se dan en preparatoria y en enseñanza superior) de sus maestros hacia la constitución de prácticas más racionales, hacia la formación de maestros especialistas en la materia, idea que se concentrará en la Escuela de Esgrima y Gimnasia.

El maestro especialista es el antecedente inmediato del entrenador, por lo que es necesario detenerse para hacer algunas reflexiones, porque el sentido de esta palabra es clave en los cambios curriculares subsecuentes de nuestro análisis. En la génesis de la educación física, cuando se habla de maestros especialistas se refiere a quienes dominan uno o más deportes de la época. Para nuestro caso los deportes con más valor moral, con excepción de la gimnasia, son aquellos que tratan de vencer al adversario: la esgrima, el tiro, el boxeo.

En este momento la figura del maestro especialista en educación física no existe, aunque ya hay una idea clara de la materia, de la disciplina, idea que al fortalecerse demandará la formación de quienes tendrán que enseñarla y desarrollarla. Así se expresa Velásquez Andrade (1911) un inspector de educación física de la época, sobre los maestros especialistas en gimnasia.

En tesis general, no somos partidarios del especialista en la escuela elemental, y si en los establecimientos de la capital existen algunos maestros de gimnasia, es que tienen la misión de instructores de los maestros de grupo. Mientras en las escuelas normales no se establezca la clase de metodología de los ejercicios físicos, los maestros normalistas estarán en condiciones bien difíciles de asumir la responsabilidad de la educación física de sus alumnos. Más siendo tan corto el contingente anual de las escuelas normales y cada día las necesidades de los buenos maestros ¿cómo resolver ese problema? No hay sino un medio, establecer academias o cursos breves donde los maestros adquieran los conocimientos que no les fue posible obtener antes de recibirse (Velázquez, 1911, p. 12).

El dominio de las habilidades especializadas que se demanda desde la clase de educación física se adquirirá fuera de la escuela normal, lo que deja en claro que la educación física que se recibe en estas instituciones se orienta más a la instrucción corporal de corte mecánico que al de la conciencia educativa de los futuros maestros de primaria. Por otro lado, ¿quiénes van a impartir los cursos breves orientados a subsanar las deficiencias metodológicas de la educación física recibida en la normal? En primer lugar serán necesarios los maestros especialistas en gimnasia, pues basta observar la propuesta de cualquiera de los sistemas de gimnasia (alemán, francés, americano) para darse cuenta que quien los conoce puede administrar y enseñar la metodología del ejercicio. El conocimiento de los sistemas gimnásticos permite saber los efectos directos y beneficios del ejercicio gimnástico sobre los sistemas fisiológico, óseo, muscular, nervioso y sobre las grandes funciones orgánicas.

Sin embargo, las tareas de la educación física en el nivel básico sólo serán resueltas en parte por los especialistas en gimnasia, a partir de instruir en su arte a los maestros de grupo. Los aprendizajes no resueltos son el tratamiento pedagógico de elementos como el juego, la disciplina en general y la táctica escolar en particular.

Administrar el ejercicio físico a los niños implica conocer su naturaleza fisiológica y su instinto biológico, así como la disciplina en

general y la táctica escolar en particular, conocimientos que serán trabajados por los pedagogos de la época.

La gimnasia y esgrima, por un lado, los juegos, la disciplina y la táctica escolar, por otro, constituyen los contenidos de la educación física en la escuela. De los vectores citados la gimnasia y la esgrima, tendrán un mayor valor social y por lo tanto, mayor desarrollo a partir de que constituyen la inspiración del primer proyecto de formación de sus maestros especialistas.

Son varios los elementos que hacen suponer que la formación de especialistas en gimnasia, esgrima y tiro, para cubrir las necesidades en los niveles escolares medio y superior, es impulsada con mucha fuerza. En primer lugar, en el nivel medio y superior los maestros que imparten las clases de educación física se encuentran en un ámbito donde los colegas encargados de otras asignaturas son profesionales, que se han formado generalmente en instituciones específicas, situación que funciona como un reflejo imitativo de búsqueda de estatus. Por otro lado está la necesidad de hacer más eficiente y de mayor prestigio la carrera militar a partir de profesionalizarla (las escuelas militares que ofrecen la carrera militar en esos momentos requieren de personal preparado para formar a los reclutas del ejército). Las clases medias y altas de la época demandan instancias donde prepararse para hacer frente a la necesidad de mantener el honor en alto ante las posibles ofensas de sus oponentes. Por último, había que instruir en la gimnasia a los maestros de educación primaria.

Estos factores entre otros, van a dar paso a la primera institución que formará a los maestros que se encargarán de cubrir las necesidades del nivel medio y superior del sistema educativo. Las acciones de formación en educación física van a tocar indirectamente al nivel básico, ya que las escuelas normales se verán favorecidas a partir de que sus estudiantes, futuros maestros, serán enseñados por maestros preparados en las artes de la gimnasia y la esgrima.

Así las cosas, dos instancias de diferente naturaleza impulsarán una sola institución. La Secretaría de Instrucción Pública y la Secretaría de Marina y Defensa acuerdan constituir la primera institución

oficial encargada de formar a los maestros que enseñarán la gimnasia en el ejército y en las escuelas de gobierno, la Escuela Magistral de Esgrima y Gimnasia¹ con el siguiente objetivo: “La escuela magistral tiene por objeto formar profesores aptos para que enseñen indistintamente y según las necesidades, la esgrima y la gimnasia en el ejército y en las escuelas de gobierno’ (Proyecto, 1970).²

El fin de la escuela no es la formación de maestros de educación física, es la formación de maestros especializados en una vertiente de dicha materia. La escuela es pensada como un proyecto temporal y tendrá una vida corta, tal vez pensando en que sus egresados reprodujeran los conocimientos y habilidades en las salas de armas y en las escuelas gubernamentales. Se contempla que los cursos que se impartan en esta escuela tengan una duración de tres años cada uno, de la siguiente manera:

Primer año o cursos de preparación

Segundo año o cursos elementales

Tercer año o cursos superiores.

La duración de cada curso será de 10 meses después de los cuales serán examinados todos los alumnos, no pudiendo pasar al curso siguiente aquellos que no hayan tenido buenas calificaciones (Proyecto, 1907).

Se prevé una organización simple y vertical en cuanto al trabajo de gestión escolar y los métodos pedagógicos.

¹ El documento signado se denomina: *Contrato por el que Merignac establecerá una Escuela Superior de Esgrima y Gimnasia; la Secretaría de Instrucción Pública y de Bellas Artes y la de Guerra pagarán al Sr. Merignac, por el arreglo y dirección de esta escuela.* (Lucien Merignag, de origen francés, es campeón mundial de esgrima). En este documento se establecen además los términos de duración, distribución del tiempo, mecanismos de evaluación, la obligación de las Secretarías contratantes respecto a las aportaciones económicas para los honorarios del director y de los maestros, así como de los materiales y el local para hacer viable el proyecto. *Caja 254, expediente 28. Archivo General de la Nación (AGN).*

² “Proyecto para la formación de la Escuela Magistral de Esgrima y Gimnasia”. Lucien Merignag. México, 1907. *Caja 254, expediente 28. (AGN).*

Para la instrucción de los alumnos se necesita cuando menos de un personal de cinco profesores compuesto de la manera siguiente: El Director y cuatro profesores adjuntos tres para la esgrima y uno para la gimnasia. El director es el responsable del buen funcionamiento de la escuela y sobre todo de la enseñanza.

Los profesores adjuntos dependerán y serán elegidos por el director quien al faltar alguno de ellos a su compromiso, podrá separarlo después de haber puesto la falta en conocimiento del ministro de quien dependa. Los profesores deberán enseñar por el método que se le precise pues la uniformidad de la enseñanza es el mejor medio para obtener buenos resultados. Los profesores sólo deberán estar en la escuela durante las horas que deben de dar su clase (Proyecto, 1907).

Acorde con el ambiente oligárquico de la época y con los preceptos autoritarios militares se contempla una organización del trabajo pedagógico orientado a la instrucción, alejado del consenso que aporta el trabajo colegiado entre los maestros.

El director, en este caso, el maestro Merignag, es una especie de maestro mago, es el que dicta los designios de la instrucción y sus métodos de enseñanza no se prestan a discusión alguna porque él es el que sabe todos los secretos de las artes que se van a enseñar en la escuela.

Bajo un esquema que se puede observar como de ciertas tensiones, se constituyen a nivel institucional el capital simbólico y cultural de la educación física escolar. Estas tensiones se generan sobre todo porque las instancias oficiales participantes van a orientar a sus fines particulares a la recién creada institución.

En enero de 1908, la Secretaría de Instrucción Pública (SIP) emite la convocatoria (SIP, 1908, p. 208) para dar apertura a los cursos de la Escuela Superior de Esgrima. Entre los requerimientos se encuentran:

- Justificar que se ha adquirido la instrucción primaria superior o que han hecho algunos estudios en escuelas secundarias.

- Los estudios duran tres años y comprenderán las siguientes asignaturas: manejo del florete, del sable y de la espada de combate, gimnasia sueca y anatomía.
- Al término los alumnos recibirán un diploma que los acredite y la (SIP) utilizará los servicios como profesores de esgrima en las escuelas nacionales a medida que haya plazas vacantes.

En el mismo tenor, la Secretaría de Guerra y Marina, el 5 de febrero de 1908 emite en forma más detallada que la anterior y con diferencias sustantivas, la convocatoria a la Escuela Superior de Esgrima, cuyo nombre final fue el de Escuela Superior de Esgrima y Gimnasia.

La forma más específica con la que se emite la convocatoria en términos de presupuestos y personal que se hará cargo de la conducción de las clases, hace suponer que quien obtiene la dirección de la citada escuela será la Secretaría de Guerra y Marina. Para esta institución la escuela de esgrima no formará maestros para el sistema educativo nacional en general, sólo lo hará para las escuelas donde se forman militares.

Al terminar sus estudios, los alumnos recibirán nombramiento de maestros de esgrima, gimnasia y tiro de pistola con el carácter de profesores de tercera clase, sueldo de 100 pesos mensuales y consideración de tenientes; pudiendo ascender en su oportunidad y conforme a ordenanza, a profesores de segunda con consideraciones de capitanes segundos, y sueldo de 150 pesos y más tarde cuando ya se tenga un tiempo suficiente, a profesores de primera, con sueldo de 200 pesos y consideraciones de capitán primero (Secretaría de Guerra y Marina, 1908, pp. 470-471).

Mientras que la SIP ofrece un trabajo incierto “cuando haya plazas en las escuelas nacionales”, la SGM ofrece un trabajo con desarrollo profesional y por consiguiente con sueldo seguro. Con tales ofrecimientos de la Secretaría de Guerra, resulta claro advertir el destino de los egresados de la institución estudiada. El maestro egresado de la Escuela de Esgrima y Gimnasia es un soldado.

El predominio del orden militar sobre los preceptos civiles higienistas de la educación física se pueden observar en las convocatorias. Tal preponderancia se manifiesta en el amplio espacio curricular que ocupan las materias específicas de la formación militar y en el origen militar del personal que impartirá esas materias.

- 5°. Las materias que se cursarán en los tres años serán: esgrima, el florete, el sable y la espada de combate; en gimnasia, la sueca, en cultura física y los grandes aparatos, también esgrima y gimnasia teóricas.

En segundo y tercer año, con el objeto de que los alumnos se den cuenta de un medio científico de la aplicación del sport desde el punto de vista del desarrollo físico, se dará un curso de una hora terciada de anatomía y biología por un médico militar que al efecto será nombrado.

La duración de la clase en el primer curso será de cuatro horas diarias para la esgrima y la gimnasia repartidas como sigue: dos horas en la mañana de 9 a 11 y dos horas por la tarde de 3 a 5; teniendo además los alumnos que asistir a las clases de ordenanza del ejército, que se les dará durante una hora cada tercer día, por un oficial del ejército.

El segundo y tercer año, la clase de esgrima y gimnasia será de 5 horas diarias dedicando la hora complementaria a la aplicación de la teoría.

- 7°. Siendo conveniente que los futuros profesores de esgrima y gimnasia lo sean también de tiro y de pistola, cada alumno deberá concurrir una vez por semana a la escuela de tiro, para que a las órdenes de un jefe del ejército haga 20 disparos con pistola reglamentaria, para lo cual, por esta secretaría se proporcionarán las armas y parques necesarios (Secretaría de Guerra y Marina, 1908, pp. 470-471).

La formación de los maestros de esgrima y gimnasia, y agregaríamos de tiro como lo especifica la convocatoria, es una cuestión de los militares y para los militares. Respecto a las materias prácticas,

la gimnasia y la esgrima en sus diferentes modalidades ocupan la mayor parte del espacio curricular. Al respecto, se dedican 20 horas semanales en el primer año y 25 en el segundo y tercero.

La dimensión teórica, constituida por la biología y la anatomía, tiene como misión conocer la aplicación del deporte en el desarrollo físico. La preocupación por el enfoque biológico del deporte, presentada todavía en forma general, es un intento por proporcionar al futuro maestro herramientas científicas para que pueda justificar su labor en los diferentes niveles educativos. En este proyecto se dedican sólo dos horas semanales a esta área del conocimiento, sin embargo es el antecedente de la constitución del campo que justificará teóricamente el devenir de las escuelas de educación física.

En el proyecto inicial de la Escuela de Esgrima y Gimnasia (Proyecto, p. 70), no se contempla la materia de tiro, ni las clases de ordenanza del ejército, su inclusión posterior deja ver el terreno que ganan las materias específicas del ejército sobre la gimnasia.

La preeminencia de las materias asociadas al *habitus* militar es justificable en la medida en que en la época se trata de imprimirle un hálito de profesionalización a la carrera de las armas. Se justifican también porque en educación básica se enseña el manejo de armas en la materia denominada ejercicios militares.

El gran valor hacia las materias de corte militar, sin embargo, está dado por el hecho de que se vive en una sociedad fundamentalmente disciplinaria, en la que se educa al individuo para ocupar el lugar social que le corresponde, más que para su desarrollo.

Junto a las disciplinas³ deportivas, se van configurando en forma incipiente y general, las ciencias biológicas: la anatomía y

³ La disciplina se define mediante la posesión de métodos y conceptos especializados cuyo dominio constituye el derecho de admisión, tácito o implícito, en el campo. Produce un trascendental histórico, el *habitus* disciplinario como sistema de esquemas de percepción y de apreciación (la disciplina incorporada actúa como censura). Las fronteras de las disciplinas están protegidas por un derecho de admisión más o menos codificado, estricto y elevado; más o menos visible, son a veces el objetivo de disputas con disciplinas vecinas. (Bourdieu, 2003, *op cit.*, pp. 116-117).

biología, materias que proveen de un carácter científico a la enseñanza del deporte de tal manera que éste no provoque alteraciones en el individuo desde el punto de vista de su desarrollo físico (en cuanto a la dosificación y la evaluación de las cargas de trabajo, situación que no se especifica ni se desarrolla en el plan de estudios). El conocimiento de las ciencias biológicas en este momento no representa el conocimiento teórico orientador por excelencia de las actividades físicas que se enseñan en la escuela de gimnasia y esgrima, es simplemente con el fin de darse cuenta que el *sport* tiene bases científicas. A estas materias no se les asocia con la teoría que se trabaja en la escuela. Quienes impartirán estas disciplinas son médicos militares a quienes no necesariamente se les demanda una formación específica sobre los problemas del ejercicio, sin embargo, se les considera como los únicos que, desde el punto de vista del desarrollo físico, pueden dar carácter científico a la enseñanza del *sport*.

Cuando se habla de la enseñanza de la teoría o de enseñanza teórica y práctica se hace referencia a la eficacia de las disciplinas que hoy conocemos como prácticas deportivas.

En el punto VI del plan de estudios dice:

La enseñanza será teórica y práctica. Las materias que se enseñen en la esgrima serán la del florete, la del sable y la de la espada de combate.

Para la gimnasia, cultura física sueca, aparatos y box.

Los cursos del primer año serán solamente prácticos.

Para los cursos elementales o de segundo año se enseñará la teoría del florete y de la gimnasia sueca, practicando las materias de primer grado a las cuales se agregará el sable.

Para el último año o cursos superiores, el programa será principalmente teórico en esgrima del florete, sable y espada.

En gimnasia toda la teoría de la cultura física, box francés e inglés y como para el curso anterior, una clase terciada de una hora de anatomía y de biología (Proyecto para la formación de la Escuela Magistral de Esgrima y Gimnasia).

La teoría que se enfatiza no se encuentra separada de las disciplinas del *sport* o deportes de combate, es una teoría de la técnica encontrada en la técnica misma, una reflexión sobre sí misma que tiene como fin dar luz al dominio práctico. El oficio de maestro especialista implica el dominio práctico de su arte, donde a pesar de que el método de enseñanza predominante es el de aprender haciendo, se trata de trascender el adiestramiento que accede a la ejecución precisa del gesto deportivo, a partir de trabajar sobre las razones y fundamentos comunes de carácter científico de las disciplinas tratadas. Uno de estos fundamentos comunes de las disciplinas estaría dado por los fines, donde se pretendía dotar al individuo de una personalidad disciplinada. De acuerdo con Santoni, la pedagogía militar es heredera de las artes que privilegian la formación de las aptitudes de la personalidad por encima de los conocimientos propiamente dichos.

El hilo que unía artes y jesuitas, durante algunos lapsos se puede hacer extensivo a la pedagogía militar cuyos ejercicios, repetidos hasta el infinito, aun en el caso de los más simples aprendizajes, siempre se usaron mucho más allá de las exigencias propias de los mismos, preferentemente para mantener siempre viva la conciencia de la subordinación, la abnegación y la importancia de permanecer encajonados bajo una autoridad (Santoni, 1996, p. 222).

Las materias deportivas de corte caballeresco que se enseñaban en la Escuela de Esgrima y Gimnasia buscan su sustento teórico en fundamentos cognoscitivos (aunque en forma incipiente y general en las ciencias biológicas, en las técnicas de los fundamentos deportivos y en los fines) ante el adiestramiento, sin embargo esta teoría no va a tocar todavía las necesidades psíquicas y sociales de los destinatarios, tampoco los procedimientos metodológicos de los procesos de enseñanza de las actividades físicas trabajadas.

EL PROFESOR ESPECIALISTA

La esgrima, la gimnasia y las materias de corte biológico van a conformar el capital cultural, en su dimensión material (Gutiérrez, 1997, p. 36)⁴ del campo curricular de la Escuela Superior, de Esgrima y Gimnasia, ésta será la institución social a la que se le reconoce capacidad legítima para administrar ese bien.

El capital cultural por antonomasia del campo de la educación física se va a compartir por la Secretaría de Guerra y Marina y la Secretaría de Instrucción Pública (SIP), ésta última conformada por las escuelas normales, las escuelas superiores, sobre todo la Escuela Nacional Preparatoria, las primarias y secundarias que actualmente conforman el subsistema de educación básica. Aunque ambas instituciones (la Secretaría de Guerra y Marina, así como la SIP) comparten la administración del capital cultural de las actividades físicas, el enfoque, los usos y los fines de dicho campo de conocimiento sólo difieren en ciertos grados. Diferencias que proveen a cada institución y sus agentes de un capital simbólico (Bourdieu, 1985, p. 28)⁵ específico.

⁴ El capital cultural puede existir bajo tres formas: en estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones durables (*habitus*) relacionadas con determinados tipos de conocimientos, ideas, valores, habilidades, etc.; en estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros diccionarios, instrumentos y en estado institucionalizado, que constituye una forma de objetivación, como son los diferentes títulos escolares.

⁵ “La noción de capital simbólico de Bourdieu era utilizada en un primer momento como una manera de distinguir la acumulación de ciertos bienes no estrictamente económicos como el honor, prestigio, salvación, relaciones, conocimientos” (Costa, R., cit. en: Alicia Gutiérrez, *Ibid.*). Aquí sin embargo la acepción de capital simbólico que trabajamos es en los siguientes términos: “...el capital simbólico – otro nombre de distinción – no es sino el capital, de cualquier especie, cuando es percibido por un agente dotado de categorías de percepción que proviene de la incorporación de estructuras de su distribución, es decir, cuando es conocido y reconocido como natural”.

“El capital simbólico es un conjunto de propiedades distintivas que existen en y mediante la percepción de agentes dotados de las categorías de percepción adecuadas, categorías que se adquieren especialmente a través de la experiencia de la estructura de distribución de ese capital en el interior del espacio social o de un microcosmo

La percepción que tienen los agentes de cada institución respecto a la esgrima y la gimnasia como capital cultural del campo de la educación física configura la distinción entre los encargados de administrar ese capital cultural. Pero ¿cuáles son los rasgos de esta distinción?

Para la Escuela de Esgrima y Gimnasia la cultura física escolar está orientada al desarrollo de la fuerza, la destreza y la condición física para defender la patria y el honor del individuo. La esgrima y la gimnasia administradas por el ámbito militar están íntimamente ligadas a la obediencia, la dignidad, el respeto y el deber.

Los ejercicios militares de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) que no estén destinados a preparar específicamente para la vida militar sólo pueden perseguir dos fines generales: como principal ser un recurso disciplinario y como secundario y de menor interés ampliar las aptitudes que para el servicio militar tienen ya adquiridas los alumnos en las escuelas profesionales superiores... deben establecerse en el primer año porque así el número de alumnos permitirá que se hagan estudios prácticos más avanzados y porque los ejercicios militares considerados como ejercicios físicos son los más fáciles y naturales, pues se resumen en marchas, giros y el sencillo manejo del arma. Finalmente su principal objeto es dar a los alumnos el hábito de la obediencia digna, el respeto y el cumplimiento del deber. Si los ejercicios militares ya no alcanzan este fin, resultan casi inútiles y preferible es suspenderlos de nuestros programas y sustituir el personal con profesores de *sport*.

La clase de esgrima debe darse cuando los alumnos estén ya preparados por lo ejercicios militares y gimnásticos (Programa, 1907, p. 684).

social concreto...” (Bourdieu, P., 2003, p. 100). “Aunque está ligado a él, el capital simbólico no se confunde con el capital cultural incorporado, o sea, la parte más o menos importante de los recursos científicos acumulados colectivamente y, en teoría, disponibles que son apropiados y controlados por los diferentes agentes implicados en el campo. La posición ocupada por un agente concreto en la estructura de la distribución de ese capital, tal como es percibida por los agentes dotados de la capacidad de descubrirla y apreciarla, es uno de los principios del capital simbólico que es otorgado por ese agente, en la medida que contribuye a determinar su valor distintivo, su rareza, y que está, generalmente vinculado a su contribución a los avances de la investigación, a su aportación y a su valor distintivo”. (*Ídem.*)

La gimnasia, que generalmente en su estructura contempla los denominados ejercicios militares⁶ –como se ve en la cita anterior, en su versión simple: giros y marchas– es concebida tanto por el ámbito militar, como por el ámbito escolar propiamente dicho más como un elemento con fines disciplinarios, que como un medio para promover y orientar hacia los preceptos higienistas. Más que el cuerpo limpio se busca su disciplinamiento para hacerlo más ágil, más fuerte, con mayor porte, más útil y a su vez más dócil, elementos que se condensan en la figura del soldado.

La figura del soldado es algo que se fabrica, es la máquina que será forjada por los ejercicios físicos expresados fundamentalmente en la gimnasia.

La figura del soldado lleva en sí unos signos: los signos naturales de su vigor y de su valentía, las marcas también de su altivez; su cuerpo es el blasón de su fuerza y de su ánimo; y si bien es cierto que debe aprender poco a poco el oficio de las armas, esencialmente batiéndose, habilidades como la marcha, actitudes como la posición de la cabeza dependen de una buena parte de una retórica corporal del honor: “Los signos para reconocer a los más idóneos en ese oficio son los ojos vivos y despiertos, la cabeza erguida, el estómago levantado, los hombros anchos, los brazos largos, los dedos fuertes, el vientre hundido, los muslos gruesos, las piernas flacas y los pies secos; porque hombre de tales proporciones no dejará de ser ágil y fuerte” (Foucault, 1993, p. 139).

El hombre ágil y fuerte, más que la limpieza corporal, es la aspiración principal en la formación del soldado. Disciplinamiento en la actitud, formar cuerpos que reflejen fuerza y ánimo, rectos más que

⁶ Los ejercicios militares en educación primaria, son en esta época una materia diferente a los ejercicios físicos. En educación primaria y secundaria los programas contemplan la asignatura de ejercicios militares y ejercicios físicos; en la preparatoria los ejercicios militares forman parte del programa de ejercicios físicos; en la escuela normal, donde se imparte la carrera de profesor elemental, hay una asignatura de gimnasia y una de ejercicios militares.

encorvados y delgados es la misión de la gimnasia. El cuerpo del soldado, sólo es posible alcanzarlo por el ejercicio sistematizado de los diferentes sistemas gimnásticos, el sueco, el americano, etc.

La esgrima, por el contrario, es el elemento que se encuentra en el pináculo de la cultura física para la formación del soldado y en general para los agentes que comparten los valores del ámbito militar. Implica un conocimiento de destrezas y creatividad más avanzado que la gimnasia y está ligado a la defensa del honor, tanto de la patria como de la personal. Es una herencia de la sociedad aristocrática cortesana que retoma la cultura escolar, a partir de la enseñanza de la cultura física. Para la nobleza las ofensas al honor se lavan con sangre, a través del duelo.⁷

⁷ El duelo (utilizando sobre todo como armas la pistola y la espada) era una forma común de lavar las afrentas que atentaban contra las personas honorables (las clases altas). Durante todo el siglo XIX se han instalado en México salas de armas que eran los gimnasios, donde se daban cita lo mas granado de la sociedad mexicana. La instalación de salas de armas tenía fines utilitarios fundamentalmente para los periodistas, que debido a lo expuesto de su profesión estaban más propensos a batirse en duelo. A decir de Escudero: “A finales de siglo XIX todos los periódicos mexicanos empezaron a establecer sus salas de armas y algunos aficionados empezamos a dragonearla de maestros de armas. Todos los colegios particulares tenían también sus salas de armas y de ellos di clase en el Instituto León XIII, en el Liceo Fournier y en el instituto Délezé, y al mismo tiempo recibía las lecciones del maestro Rafael David, padre en la Escuela Nacional Preparatoria, estableciendo por esta época una sala de armas en la calle de San Idelfonso, junto a la preparatoria, con lo cual los estudiantes no tuvieron que emprender largas caminatas hasta San Lázaro para dirimir sus diferencias, sino que encontraron ahí el local apropiado para la solución de esta clase de asuntos. Pero la verdadera afición, el verdadero impulso a la esgrima, a las armas blancas y aún a la pistola, se da con la instalación de la Escuela Magistral de Esgrima y Gimnasia por el gigante de las armas, el maestro de maestros Lucien Mérignac”. Ver: Escudero Ángel. *El duelo en México. Recopilación de los desafíos habidos en nuestra república, precedidos de la historia de la esgrima en México y de los duelos más famosos verificados en el mundo desde los juicios de dios hasta nuestros días*. Porrúa, México, 1998. El apartado concerniente a la historia de la esgrima en México.

Para principios del siglo XX impulsados por el movimiento olímpico, el elemento motivador del impulso de las armas van a ser sobre todo las competencias nacionales e internacionales. El valor y furor que despertaban esta competencia en México hace que la administración de la educación física esté en manos de los agentes militares.

Pese a las bondades pedagógicas que se le pudieran adjudicar a la esgrima, el origen social y los problemas económicos y pedagógicos que enfrenta para establecerse en la educación popular imprimen a la Escuela de Esgrima y Gimnasia un carácter elitista. Elitismo que por otro lado se va a manifestar en el reducido número de alumnos que se permite matricular, de 25 a 30. Esta cantidad implica una proporción insignificante para el número de habitantes en edad escolar que tiene en el momento la nación. La escuela tenía por objeto formar los cuadros que enseñaran y administraran la educación física para la educación pública superior.

EL CAPITAL SIMBÓLICO DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Los agentes de la SIP, aunque comparten los objetivos planteados por el medio castrense, (preparar individuos fuertes para el mejoramiento de la raza y la defensa de la patria) ponen el énfasis hacia fines higiénicos, principalmente mantenimiento de la salud y corrección de anomalías físicas. Aunque en forma incipiente todavía, también se orienta al desarrollo integral, desarrollo que implica, entre otras cosas, momentos y fases en la vida de los alumnos, etapas que demandan una cuidadosa selección y dosificación de las actividades físicas que serán enseñadas.

La cultura física que traza el campo de la educación física escolar va a ser trabajada por los intelectuales de la época. La Comisión de educación física del Consejo Superior de Instrucción Pública emite las siguientes consideraciones respecto a lo que debe ser la educación física en las escuelas:

1. La educación física es la base de la salud y el vigor corporal: en consecuencia, de una necesidad e importancia tan imperiosa en el desarrollo del ser humano como lo son la educación intelectual y moral.
2. La educación física no debe tender únicamente a fomentar el desarrollo armónico del cuerpo y mejorar la salud del in-

dividuo, sino a dotarlo también de las aptitudes que lo hagan capaz de afrontar con éxito las mil dificultades que ofrece a diario la vida moderna y le permitan luchar por su conservación y defensa personal en caso necesario.

3. Los ideales más altos de la educación física son tres:
 - a) Fomentar y procurar el desarrollo físico de nuestra raza como la base de su educación intelectual y moral.
 - b) Crear individuos sanos, fuertes y vigorosos como un medio eficaz de defensa nacional.
 - c) Cultivar ideales estéticos verdaderos acerca de la belleza y proporción de la forma humana respecto a la necesidad del desarrollo armónico de los músculos y de los órganos de la vida vegetativa (SIP, 1910, pp. 430-450).⁸

Como se observa en la cita, los fines de la educación física discutidos y desarrollados por los pedagogos de la Secretaría de Instrucción Pública, tienen una amplitud que rebasa la enseñanza técnica que se impulsa desde la Escuela Magistral de Esgrima y Gimnasia. Más que la preparación del soldado, se pretende formar al ciudadano, en comunitario, a la raza. La fortaleza de la raza para amar y defender la patria son elementos que comparten el capital castrense y el capital higiénico, sin embargo el énfasis de este último estará orientado hacia el desarrollo armónico del cuerpo, hacia la proporción, hacia el cuerpo bello.

A pesar de que no se constituye una escuela que promueva los preceptos de la comisión, éstos llegan a los maestros encargados de la educación física en las escuelas en los boletines y las publicaciones sobre educación, estrategias que son de uso frecuente para orientar las prácticas educativas de la época. De esta forma, nos encontramos ante una forma de institucionalización diferente de la

⁸ *Conclusión del dictamen de la Comisión de Educación del Consejo Superior de Instrucción Pública encargada de estudiar las bases que deben normar la educación física en las escuelas, tales como fueron aprobadas por el mismo Consejo.*

educación física dirigida a la niñez mexicana. No se instituye una escuela, pero sí los discursos y las prácticas que normarán la educación física en este ámbito.

Los preceptos elaborados por la comisión son una síntesis de las respuestas que se habían venido dando en torno a la enseñanza de la educación física desde que el Estado asume la responsabilidad de promover la educación física.

¿Cuáles son los medios para alcanzar los objetivos planteados por la comisión?

El sustento teórico de dicho modelo será lo que está pasando en otros países, las corrientes pedagógicas que resaltan las necesidades del niño y los discursos médicos asociados a la higiene.

Además de la higiene, es indispensable, es urgente, puede decirse, el establecimiento de ejercicios gimnásticos en las escuelas. No se trata de la gimnasia que tiene por objeto hacer funámbulos y atletas, sino de la gimnasia higiénica que desarrolla convenientemente y moderadamente las diversas partes del cuerpo. Esta gimnasia que consiste en movimientos corporales arreglados a la fuerza y uso de los músculos, aprovechando las condiciones mecánicas del cuerpo humano, lo desarrolla de un modo armónico, lo adiestra para todos los trabajos que le están encomendados y mantiene la salud. La marcha, el salto, la carrera, la acción de subir, etcétera, y aun la natación, donde fuera posible, entran en este programa; el salto mortal, las piruetas del trapecio y otros esfuerzos tan inútiles como peligrosos, quedan proscritos (Díaz, 1993, p. 36).

El ejercicio en la escuela se distingue del ejercicio espectáculo, representado por el hombre fuerte de la feria, el acróbata y sanquiapanqui, de aquel ejercicio equivalente hoy día al deporte espectáculo, de alto rendimiento o profesional.

Se trata de configurar un sistema de ejercicios a la medida de los escolares (idea vigente en la actualidad). El ejercicio estará orientado al desarrollo físico del niño, no se trata de hipertrofiar su cuerpo, sino de lograr su desarrollo armónico.

El desarrollo físico debe ser completo, fructuoso y adecuado y debe ir a la par del desarrollo corporal.

No debe ser excesivo: no se trata de formar Hércules de feria. Si demasiada energía se gasta en elaborar músculos, poca se gastaría en enriquecer la inteligencia. Es forzoso proscribir los ejercicios de fuerza, es necesario desterrar la gimnasia vieja, la gimnasia atlética, es necesario implantar la gimnasia nueva, la gimnasia higiénica; y sustituir ésta, en todos los lugares donde se pueda por los juegos al aire libre... que son los medios mejores para desarrollar directa y mesuradamente y menos directamente la energía con la facultad inventiva (Chávez, 1907, p. 149).

No sólo se pretende deslindar la gimnasia higiénica de los ejercicios corporales orientados al exhibicionismo y diletantismo del cuerpo, sino que la misma gimnasia deberá someterse a un escrutinio de perfeccionamiento que comulgue con las perspectivas de acomodamiento del ejercicio dirigido al niño, de ahí la insistencia de los pedagogos en que el método gimnástico no debe ser unívoco donde se promueva un solo sistema, debe ser ecléctico.

La concepción higienista y de desarrollo, como podemos ver, es un proyecto que pretende afectar a la educación básica vía la formación de los maestros normalistas.

Independientemente de los diversos y variados resultados que pueden generarse con cualquier sistema de ejercicios físicos de su acción recíproca y estimulante en la cultura de los sentimientos morales y a partir de los resultados sociales que se obtienen valiéndose de ciertas formas de actividad muscular como el baile artístico, consideramos que en una escuela normal dos deben ser los resultados que se persiguen: uno higiénico y otro profesional o técnico. Nos referimos aquí a la higiene en general que comprende no solo el ejercicio muscular, sino todos esos medios que conjuntamente cooperan con el ejercicio muscular al mantenimiento de la salud; que favorecen el crecimiento y desarrollo de la fuerza y la enseñanza a las fatigas de la vida y del estudio... El programa de educación gimnástica es diferente al de la primaria elemental y superior, y una escuela secundaria como la Escuela Nacional Preparatoria.

Aquí el programa debe ser fundamentalmente higiénico, correctivo, recreativo y de verdadera preparación para la vida práctica.

En la normal por el contrario debe ser tendenciosa en sus procedimientos y trascendente en sus fines y resultados posteriores.

Hay que mejorar el estado físico del alumno, favorecer su desarrollo y crecimiento; hacerlo practicar todas aquellas reglas higiénicas que contribuyan a conservar su salud... pero por encima de todo esto, es imperiosamente necesario dotarlo de un bagaje de conocimientos técnicos o profesionales en los cuales base y apoye su criterio como maestro y le sirvan al mismo tiempo de guía en su futura enseñanza (Velásquez, 1908, p. 607).

En la escuela normal, al igual que en las demás instituciones de los diferentes niveles del sistema educativo, el ejercicio orientado hacia la higiene se capitaliza como una orientación práctica, con fines de ejercitación muscular para el desarrollo de la salud. Pero también hay la preocupación por acumular una serie de conocimientos técnicos y profesionales que se relacionan con fundamentos filosóficos y pedagógicos de la enseñanza.

Hay la preocupación por anexar al campo de la educación física una enseñanza racional, una didáctica del ejercicio físico asociada al dispositivo de la infancia que se estaba construyendo principalmente por la psicología y la pedagogía.

Los agentes del fuero civil inscritos en el enfoque higiénico, al contrario de los agentes del fuero militar, le otorgan mayor valor pedagógico a la gimnasia que a la esgrima, porque la primera está íntimamente ligada al desarrollo orgánico.

En gimnasia, si queremos lograr resultados satisfactorios, debe haber una equivalencia entre el sistema muscular, vascular y nervioso. La esgrima, caracterizada por contracciones enérgicas no permite al sistema muscular desarrollarse armónicamente: puede ella llegar a convertir el sistema muscular en un subordinado que responda al menor impulso, pero esta condición sólo se alcanza con menoscabo de su poder de resistencia y el poder de resistencia, no se olvide nunca, es el vellocino de oro de toda

educación física. Pedagógicamente –la esgrima– tiene poco valor porque: es cara, como medio de cultura física no responde a las necesidades y requisitos fisiológicos de un método racional de gimnasia. La pequeñísima utilidad que puede prestarnos como un sistema de la actividad funcional solo se consigue con un gasto enorme de tiempo, dinero y, lo que es peor, energía vital (Velázquez, 1907, pp. 269 y 284).

A diferencia del enfoque castrense, en el que la esgrima es la expresión de la creatividad y la gimnasia se orienta a la docilidad, en la perspectiva higienista, la gimnasia es la que contribuye realmente a formar un cuerpo resistente, la que contribuye al desarrollo armónico, al desarrollo simétrico del cuerpo.

Por otro lado la escuela pública, con una orientación hacia las masas, adopta la gimnasia como la actividad física por excelencia en gran medida por su economía. La gimnasia con un enfoque higiénico aquella que no se da en aparatos, no requiere de implementos caros, como la careta, la pechera y el arma de la esgrima. La educación superior adopta la esgrima porque es en este momento una educación de elite y como hasta hoy la educación física en este nivel funciona como un club, al que no hay obligación curricular de asistir.

Por otro lado, así como había que tomar distancia e inclusive hacer adecuaciones de ciertos sistemas de gimnasia vigentes, en esta época se propone el distanciamiento de actividades, ya consideradas deporte, como el atletismo.

El atletismo es una educación profesional del músculo que queda reservado a los especialistas; en cambio el desenvolvimiento y armonioso del cuerpo como condición de salud, como un término indispensable de la famosa ecuación pedagógica *mens sana in corpore sano* es el objeto de los sistemas que hemos adoptado y que hoy se aplican sin seguir rigurosamente las prescripciones del código sueco de gimnasia, sino acomodándola a nuestro temperamento que exige apreciar el movimiento y el ejercicio para darle atractivo (SIP, 1909, p. 302).

Las argumentaciones sobre la idea de no incluir el deporte en las actividades físicas que se trabajan en la educación básica se sostienen en la idea de que las actividades intensas y de alta competitividad no son adecuadas para un cuerpo saludable.

El cuidado del cuerpo, su protección de posibles lesiones, son razones que estigmatizan, que hacen que se tome una distancia pertinente de los deportes que se encuentran más allá de la gimnasia y la esgrima. Pero además, había que tomar distancia del deporte porque es un ingrediente que no ayuda con la promoción y el establecimiento de la disciplina.

El cuerpo saludable es necesariamente un cuerpo armoniosamente desarrollado. La simetría, la armonía es un elemento relacionado con el vigor y la salud.

Los profesores de ejercicios físicos organizarán sus clases atendiendo a las necesidades de los alumnos que representan el término medio de salud y aptitudes y tendrán presente que los mencionados ejercicios tienen por exclusivo objeto asegurar el desarrollo armonioso del organismo, y que ninguna parte del cuerpo debe ejercitarse con detrimento de otra o de las facultades intelectuales, así que se propondrá únicamente formar individuos vigorosos y sanos y dotarlos de las aptitudes necesarias para la vida de relación. Para alcanzar en consecuencia estos fines, se practicarán nada más los ejercicios basados en razones higiénicas o de utilidad práctica y quedarán excluidos todos los que excedan el término medio de las fuerzas del organismo (La clase, 1897, p. 228).

La insistencia del logro de la armonía y la simetría en el cuerpo es una arista de la educación física que va a permanecer hasta nuestros días en el desarrollo de esta área del conocimiento. La idea del cuerpo armónico y simétrico se va a incardinar en los planes de estudio de las escuelas de educación física a partir de incluir materias que midan los pliegues y segmentos corporales con la idea de conformar lo que más adelante se denominará los tipos corporales.

La belleza del cuerpo expresada en armonía y simetría es una herencia del ideal de belleza griego. Platón menciona sobre este asunto que:

Como el Dios quería asemejarlo lo más posible al más bello y al más absolutamente perfecto de los seres inteligibles, lo hizo un ser viviente visible y único con todas las criaturas vivientes que por naturaleza le son afines dentro de sí. [...] El vínculo más bello es aquel que puede lograr que él mismo y los elementos por él vinculados alcancen el mayor grado posible de unidad. La proporción es la que por naturaleza realiza esto de la manera más perfecta (Eco, 2004, p. 52).

La proporción expresada en lo armónico y en lo simétrico, se consagran en la idea apolínea de belleza

Según la mitología, *Zeus* había asignado una medida apropiada y un justo límite a todos los seres: el gobierno del mundo coincide con una armonía precisa y mensurable, expresada en las cuatro frases escritas en los muros del templo de *Delfos*: *Lo más exacto es lo más bello*, *Respetar el límite*, *Odiar la hbris* (insolencia), *De nada demasiado*. En estas reglas se basa el sentido general griego de la belleza, de acuerdo con una visión del mundo que interpreta el orden y la armonía como aquello que pone un límite al bostezante caos de cuya garganta brotó, según *Hesiodo* el mundo. Es una visión que cae bajo la protección de *Apolo*, que efectivamente está representado entre las Musas en el frontón occidental del templo de *Delfos* (Eco, 2004, p. 53).

La imagen de la mitología griega: orden, armonía y belleza apolínea, expresada en los olímpicos en la que los griegos veían su propia imagen, es una figura que desde finales del siglo XVIII y principios del XX, será retomada por una visión científica de la educación física. El canon de Policleto es un elemento en el que se va a manifestar dicha imagen.

En el siglo IV a. de C., Policleto realiza una estatua que será considerada luego el canon, porque en ella se encarnan todas las reglas para una proporción correcta, y el principio que rige el canon no es el principio basado en el equilibrio de dos elementos iguales. Todas las partes del cuerpo han de adaptarse recíprocamente según relaciones proporcionales en el sentido geométrico: A es a B, como B es a C (Eco, 2004, p. 74).

El enfoque higienista se plantea desde un principio el cuerpo medido, observado, ordenado tanto en lo exterior como en lo interior, situación que como hemos dicho se manifiesta a partir de la incurción del método positivista.

El enfoque higienista, si bien toma en cuenta el legado de los griegos en cuanto a la proporción corporal, va más allá trasciende lo externo para instalarse en los procesos internos del ejercicio. Se insiste en la dosificación del ejercicio como un elemento distintivo del campo de la educación física escolar. Existe ya la preocupación por dosificar las cargas de trabajo, de indicar y prescribir la cantidad y el tipo de ejercicio que deberá realizarse sin riesgo para la salud de los escolares.

El ejercicio físico tiene como beneficios mejorar el desarrollo de los individuos, su mayor civismo y sus mejores elementos para la lucha personal y colectiva por la vida, la hermosura física. Pero las razones más poderosas para el uso de esta práctica nos la da la higiene moderna. El ejercicio es importantísimo para el desarrollo de las funciones orgánicas. Esto sin embargo es verdad si no se exagera con la administración del espacio físico. La cuestión de la metodización del ejercicio y la vigilancia constante de los niños que realizan ejercicio, responde al establecimiento del examen médico. El cuidado meticuloso de dosificación no sólo prescribe la cantidad del ejercicio, sino el tipo de actividades. Para el niño no es recomendable el atletismo y para los adultos se deben extremar precauciones. En educación física del adulto se llegará al atletismo sólo con análisis de aquellos individuos que dado su adiestramiento físico, metódico y previo sus disposiciones orgánicas, pueda llegar a esta forma de ejercicios musculares (SIP, 1910, pp. 356-454).

El riesgo de una mala administración del ejercicio ya no está tanto en la forma como en lo orgánico, se comienza a establecer la atención en la dimensión interna del cuerpo. Ante el riesgo de provocar lesiones fatales en los alumnos las autoridades escolares no escatiman en dispositivos. En julio de 1909 se emite un dictamen

donde se resalta la medida de evitar la fatiga, de tal manera que: “Se procurará que cese inmediatamente toda forma de trabajo físico al aparecer la menor señal de fatiga” (SIP, 1910, p. 362).

El cuidado del cuerpo raya en la exageración, pero tal cuidado es justificable porque en este momento no se cuenta con los instrumentos que a su vez generen conocimientos sobre las cargas de trabajo físico pertinentes y las dosis de ejercicio adecuadas para saber cuál es la resistencia en las diferentes edades de los alumnos. En este momento no existe la clasificación entre ejercicios aeróbicos y anaeróbicos y su relación con los procesos orgánicos internos principalmente con el aparato cardiorrespiratorio; además no se cuenta con una clasificación clara de las cualidades del ejercicio físico. La flexibilidad, elasticidad, velocidad, equilibrio son todavía una masa amorfa que está presente en los ejercicios gimnásticos, pero no se han constituido los mecanismos para conocer sus avances, su desarrollo. Los instrumentos de evaluación de esas cualidades del ejercicio también tienen un carácter general.

¿Con qué instrumentos se cuenta para conocer la dosificación del trabajo físico, para reconocer las señales de fatiga que pongan en riesgo la vida de los alumnos? ¿Quiénes son los responsables de realizar dichas tareas?

Respecto a la primera pregunta el instrumento principal es el examen físico. Pero, como veremos a continuación, en la puesta en práctica de este instrumento hay ideas románticas que no están acordes con la realidad, que van en busca de una supuesta científicidad del ejercicio físico (López, 1998, p. 85).⁹ En relación con la segunda interrogante, el maestro va a depender de los servicios

⁹ Los fisiólogos, por ejemplo, deben estudiar las especiales condiciones de cada uno, determinando sus efectos en el organismo con las indicaciones necesarias de la edad y época en que deben jugarse y, en su caso, las modificaciones que se debieran adoptar para evitar algún peligro; principalmente la anatomía y la fisiología pueden demostrarnos científicamente por qué el marro es tan recomendable y por qué tal vez no debiera permitirse a las niñas que saltaran a la comba Rubio R. (*Juegos corporales en educación*).

de otros agentes externos al campo social de la educación física. El médico es el encargado de prescribir el ejercicio, el sacerdote que le dicta al encargado de la clase de educación física la cantidad, el tipo y la intensidad de los ejercicios. Además el médico tiene la misión de conformar las normales de crecimiento que le corresponden a las diferentes edades biológicas de los alumnos.

Existe la necesidad de conformar lo que se ha denominado *las normales de crecimiento* que indican en que forma se efectúa el crecimiento de los niños. Estos estudios se han encomendado a la sección de fisiología del instituto médico, la que ha pasado a formar parte del servicio médico de antropometría. EL médico es el que prescribe, de acuerdo con el tipo de afección encontrada en el examen médico que debe realizar cada alumno (SIB, 1910, pp. 387-388).

La función prescriptiva del médico va a ser una constante hasta mediados de los cincuenta, cuando en los planes de estudio se diversifican las materias de corte biológico orientadas al conocimiento reticular de las medidas corporales, pero sobre todo a la necesidad de conocer los cambios provocados por el ejercicio sistematizado a nivel celular.

En este periodo, sin embargo, se gestan las primeras preocupaciones para poder operar la idea de los exámenes médicos en las escuelas públicas. ¿Qué hacer ante una situación como la escuela mexicana donde hay muchos alumnos y pocos maestros?

El alumno llega al médico, que tiene con anterioridad establecidos sus promedios y comienza por integrar la edad del niño, su capacidad torácica y ve que este alumno a su edad es inferior al promedio de miles y miles de niños americanos, en el lugar de la cédula correspondiente a la amplitud del tórax pone un crucecita indicando que el niño está enfermo; sigue con la fuerza de los músculos e indica lo que observa... Ve la conformación de los pies, si son planos, ve si los músculos flexores están más desarrollados que los extensores; observa la vista... En fin hace un examen general. Des-

pués que lo ha hecho habla con el profesor de gimnasia y le dice: *este alumno tiene un pecho comprimido, hay que darle ejercicios para ensanchar el tórax, o bien hay que darle mayor atención a las piernas que al tórax, etc...* Después del examen médico se van haciendo grupos de alumnos y como hay varios profesores de gimnasia a cada profesor se le indica que su grupo necesita tales y cuales ejercicios y el profesor se encarga de poner en práctica aquellos ejercicios que se le han indicado y prohíbe a los alumnos que se entreguen a aquellos que les perjudican (SIB, 1910, pp. 387-388).

Una respuesta de esta magnitud, para el conocimiento de los límites del ejercicio, en las condiciones en que se da la educación pública de cualquier país, es sólo una buena voluntad y da la apariencia, por impracticable, de lo que en ese momento se consideraba científico. En efecto, esta propuesta de tal magnitud no esperó la querrela respectiva al interior de la Comisión.

Sería de todo punto imposible que los médicos después de examinar individuo por individuo, prescribieran una educación física especial para cada uno de ellos, a lo más que puede llegarse es a que el médico divida a los alumnos en dos categorías: normal o anormal; y todo se reducirá a tratar a los normales de un modo especial y a establecer para ellos reglas adecuadas (SIB, 1910, pp. 387-388).

Dado que es casi imposible realizar un tratamiento individualizado en la educación pública, finalmente la posición triunfadora respecto a la acción del médico, y por ende del maestro de educación física, es la de conformar estándares para ubicar y diferenciar lo normal de lo anormal. El conocimiento médico deja mudos y sin protagonismo teórico a los protagonistas, a los maestros, o cuando más la acción de éstos se reduce a la ejecución de las prescripciones de la ciencia médica.

Con estas estrategias se da la entrada a los agentes de los saberes médicos, cuya fortaleza va a determinar posteriormente y por mucho tiempo la estructura del campo de la educación física. En

los planes de estudios las materias del campo biológico asumirán el carácter científico. Al ser las que dan cuenta del estado físico del individuo, son las que dictan las cargas, los volúmenes de trabajo, en una palabra, las que establecen los límites de la normalidad.

EL CARÁCTER LÚDICO DEL ENFOQUE HIGIÉNICO

En el desarrollo del campo social de la educación física se van capitalizando elementos que configuran su identidad, se trabaja con la gimnasia y los deportes en general, pero de la primera habrá que hacer un recorte, a partir de considerar los objetos específicos de la educación física escolar: el desarrollo orgánico, la espontaneidad y la creatividad.

De los diferentes sistemas gimnásticos la Comisión de Educación Física del Consejo Superior de Educación Pública eligió:

Aquel que busca ofrecer ventajas para el crecimiento y funcionamiento del organismo. Aquel que se adapte a las necesidades del individuo y del medio físico.

El estilo americano y el francés, el alemán y el sueco tienen biológicamente una constitución orgánica igual: músculos, huesos... las mismas funciones fisiológicas, exudación, nutrición, etcétera, necesidades estéticas, sociales y de conservación y defensa personal semejantes; belleza corpórea, elegancia, flexibilidad, ligereza y destreza en los movimientos; necesidad de correr saltar, trepar, luchar, nadar, etcétera, sólo aceptan de cada sistema de los antes mocionados los principios que puedan racionalmente aplicarse al perfecto desarrollo orgánico (SIB, 1910, p. 400).

El estilo de la gimnasia que se busca impulsar tiene menos que ver con un sistema particular, donde la comparación técnica es la que manda, que con una posición pedagógica que se adecue a las características y necesidades de los grupos escolares. La idea es muy amplia, se busca que todos los alumnos se beneficien del ejercicio, pero además habrá que desarrollar en ellos la creatividad y la espontaneidad.

Se trata de implementar la gimnasia higiénica y sustituir ésta, en los lugares donde se pueda, por los ejercicios al aire libre que son los mejores medios para desarrollar directa y mesuradamente los cuerpos y menos directamente la energía con la facultad de la inventiva (Chávez, 1907, p. 149).

La adecuación de los sistemas de gimnasia a la escuela implica el desarrollo de las facultades orgánicas, pero también de las psíquicas. La creación de un ambiente donde el alumno se esfuerce, pero a la vez se divierta implica separarse de aquella gimnasia fincada en el ejercicio automático y aburrido.

En primer lugar, se confina aquella gimnasia que se hace en aparatos, porque sus ejercicios son artificiales y difíciles. Joaquín Cabezas escribe:

El trabajo físico que promueve es árido y difícil para el cual no todos tenemos actitud; privilegia a los que menos necesitan de ella, a los más hábiles y fuertes, de tal suerte que puede convertirse en un simulacro de ejercicio, porque no todos la ejecutan (Cabezas, 1896, p. 245). Por su parte Rubio (López, 1998, p. 145), considera a la gimnasia como una actividad cara. “No se ha acudido nunca en la escuela popular a la gimnasia clásica, con su instalación especial y sus numerosos aparatos: en un principio con el auge de tal gimnasia, por la carestía de dicha instalación que suponía un esfuerzo muy superior a la importancia concedida entonces al grado primario de la educación”.

La gimnasia en aparatos no tiene como base de su enseñanza la alegría, factor que se propone como alternativa a la enseñanza mecánica del ejercicio. Además de ser una gimnasia cara, dice Velásquez, “los aparatos no se pueden manejar fácilmente y ocupan demasiado espacio”. Desde el punto de vista pedagógico, continúa este autor:

Lejos de ayudar a corregir las anormalidades corporales los aparatos son deformantes. No se puede establecer ninguna progresión ni graduación en su empleo (altura, empleo de muchos ejecutantes, fáciles de usar por individuos

de diferente sexo, edades y aptitudes); no responden a obstáculos materiales que en la vida hay que vencer; y no responden a movimientos naturales de la vida de relación (Velázquez, 1911, p. 198).

La selección del tipo de gimnasia para la escuela pública está acorde con la economía y sobre todo con los valores pedagógicos de la educación física: correctivos, orgánicos y prácticos. La gimnasia que ha de seleccionarse para ser trabajada en la escuela, de acuerdo con el enfoque higiénico de la educación física, ha de tener como base la realización de ejercicios que produzcan alegría.

Los juegos son otra disciplina que integrará el campo de la educación física con carácter higiénico.

Desde el punto de vista de la Comisión no cree que la educación física deba limitarse a la gimnasia, y yo insisto mucho en la necesidad de los juegos libres en las escuelas. Es necesario dejar al niño su perfecta espontaneidad de trabajo; es sabido que para que un ejercicio gimnástico sea practicado con gusto se necesita que sea divertido; de otro modo se convierten en ejercicios automáticos que no llenan el ideal de la Comisión... Los juegos que vengan a poner en actividad sus músculos, a la vez que su iniciativa y su poder inventivo, son de una necesidad tan imperiosa que la comisión los juzga tan importantes como la gimnasia sueca que por tanto tiempo se ha practicado como gimnasia exclusiva (SIP, 1909, p. 388).

Los juegos están presentes en los programas de estudio y, a nivel de recomendaciones didácticas, en las publicaciones sobre educación de la época dirigida a los maestros; son una expresión de las teorías pedagógicas que se presentan como alternativa a la conformación de cuerpos automáticos, buscan el desarrollo de la libre expresión, así como de la espontaneidad del niño.

El juego es una postura que va a coexistir de una manera complementaria con la perspectiva científica, basada en el control, la racionalidad y el cálculo del ejercicio. Mientras esta última tiene que ver con la postura apolínea de cuerpo, que hace referencia a la

belleza de la perfección, lograda por los automatismos del ejercicio, el juego tiene como sustento la pulsión, expresada en la espontaneidad y la inventiva.

La confrontación del juego con la gimnasia no es abierta y no constituye una guerra declarada, más bien hay una posición integracionista. Este hecho lo podemos constatar a partir de dos puntos: en primer lugar, con la idea del eclecticismo, existe la propuesta de hacer modificaciones a los sistemas de gimnasia y adecuarlos a las necesidades pedagógicas, fisiológicas y metodológicas de la educación física mexicana. No se trata aquí de excluir y cambiar un elemento por otro, sino de modificar, de adecuar.

Un segundo elemento, de tipo terminológico, lo constituye el hecho de que a la educación física en esta época se le denomina educación gimnástica o ejercicio físico, la cual comprende los juegos, los deportes y todos los ejercicios que de acuerdo con el enfoque higiénico proporcionan beneficios a los alumnos (SIB, 1910, p. 339).

La ideología de la educación física que se imparte en escuelas del nivel básico de finales del siglo XIX y en la primera década del siglo XX incorpora elementos pedagógicos, como los juegos, que adecuan el ejercicio a las necesidades de desarrollo del niño. Por otro lado incorpora contenidos y métodos disciplinarios como las voces de mando, congruente con los ejercicios correctivos. Aunque a nivel argumentativo no hay contradicción entre estos elementos, en la práctica estos últimos eclipsan a los primeros. La Escuela de Esgrima y Gimnasia sólo en un pequeño grado contempla la dimensión higiénica de la educación física.

La preocupación de trascender los esquemas rígidos de los estilos gimnásticos, a partir de dar un carácter más amplio a la gimnástica o la clase de ejercicios físicos, incluyendo los juegos, enfatiza la propuesta de realizar los ejercicios al aire libre. Esta última propuesta no garantiza en sí misma el logro de la creatividad y la espontaneidad, pues el hecho de realizar ejercicios al aire libre no abandona la clase directiva y el juego, por otro lado, en una clase directiva pierde el sustento de espontaneidad y creatividad. Una

clase en campo abierto con una metodología basada en el método de enseñanza del comando no trasciende la enseñanza rígida y disciplinada. Los esbozos de una metodología centrada en la libertad y búsqueda del desarrollo del individuo, son eclipsados por la predominancia de las estrategias didácticas disciplinarias.

LOS JUEGOS DEPORTIVOS

La ideología de la educación física que se promueve desde la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, de principios de siglo xx y aún bajo el régimen de la dictadura porfirista, se va a diversificar y va a trascender los contenidos que se trabajan en la Escuela de Esgrima y Gimnasia. En la perspectiva de la Comisión encargada de la normatividad de la educación física de la época, la esgrima desaparece como contenido a desarrollar en las escuelas públicas, en su lugar se proponen los juegos deportivos en el cuadro de actividades que serán practicadas desde la segunda infancia hasta la fase de la vida adulta.

La educación física de la segunda infancia, en atención al desarrollo corpóreo y capacidad mental de los niños, se establecerá en la siguiente forma:

- Ejecución de juegos libres y gimnásticos sencillos, variados y divertidos.
- Marchas rítmicas acompañadas de música.
(Estos ejercicios se efectuarán, siempre que sea posible, al aire libre o en el campo.)

En la tercera infancia la educación física se establecerá conforme a los siguientes principios:

- Ejecución de juegos libres y gimnásticos variados y más complicados que los del periodo anterior.

- Para niños y niñas, comenzando desde el segundo año de la escuela elemental, ejercicios gimnásticos metodizados, de efectos correctivos bien definidos que tiendan al ensanchamiento de la caja torácica; a la rectificación de las curvaturas de la columna vertebral, a la fijación de los omoplatos; al fortalecimiento de las paredes abdominales y al vigorizamiento y desarrollo de las extremidades inferiores, como son los movimientos de la gimnasia sueca.
- Para los niños de las escuelas primarias superiores, juegos deportivos al aire libre o en el campo, tales como carreras, saltos, juegos de pelota a bases (*base-ball*), juegos de pelota con el pie (*foot-ball association*).
Gimnasia de aplicación: Natación, gimnasia estética de movimientos rítmicos, excursiones deportivas (*camping*).
Para niñas de las escuelas primarias superiores, juegos deportivos, tales como juegos de pelota con raqueta (*lawn-tenis*) “pelota al cesto” (*básquet-ball*), croquete (*críquet*).

En el periodo de la adolescencia la educación física se establecerá en las siguientes bases:

- Ejercicios gimnásticos metodizados de fuerza muscular y efectos fisiológicos intensivos para los adolescentes de uno y otro sexo.
- Para los jóvenes, juegos atléticos deportivos, tales como las carreras de velocidad, saltos de longitud, de altura, lanzamiento del peso y del disco, juego de pelota a bases, juegos de pelota con el pie, pelota al cesto, juegos de pelota con raqueta, juegos de pelota con palas, frontón, patines, ejercicios de remo, carreras de obstáculos naturales o carreras a campo traviesa.
Gimnasia de aplicación: Marchas, carreras de resistencia; saltos de obstáculos, ascensos a montañas, natación, lucha, pugilato, luchas japonesas. Excursiones deportivas.

Para las jóvenes: pelota al cesto, juegos de pelota con raqueta, juegos de pelota con pala, patines, ejercicios de remo.

Gimnasia de aplicación: marchas y carreras de resistencia, saltos de obstáculos, ascensos a montañas, natación, gimnasia de movimientos rítmicos, excursiones deportivas.

Establecimiento de concursos gimnásticos y deportivos regularizados por disposiciones especiales. Creación de sociedades de educación física.

Las limitaciones que establecerán a la práctica y ejecución de los ejercicios gimnásticos y los juegos deportivos señalados para las jóvenes, serán en cuanto a la duración, fuerza e intensidad de los mismos.

La educación corpórea del adulto quedará establecida en las siguientes bases.

- Ejercicios gimnásticos y atléticos.
Gimnasia de aplicación: luchas, pugilatos, luchas japonesas, natación, carreras a campo traviesa, excursiones campestres deportivas y ejercicios de remo.
- Deportes atléticos.
- Creación de concursos atléticos y deportivos periódicos, juegos olímpicos.

En la educación física del adulto se llegará al atletismo sólo con aquellos individuos que, dado su adiestramiento físico, metódico previo y sus disposiciones orgánicas, puedan llegar a esta forma de ejercicios musculares.

Para aquellos individuos cuyas disposiciones, aptitudes y falta de adiestramiento no sean a propósito para el atletismo, se continuará cultivando la forma de gimnasia y juegos que mantenga su actividad física y su salud en perfecto estado (SIP, 1910, p. 339).

La educación física que se pretende instaurar desde la Secretaría de Instrucción Pública incluye un cuadro bastante amplio de acti-

vidades físicas dirigidas a las etapas del crecimiento del individuo, se busca un desarrollo armónico, es decir, proporcional de los segmentos corporales, la relación de la estética corporal con los órganos y sistemas. Junto a este cuadro, que corresponde directamente al plano físico, se incluyen también el impulso de la espontaneidad y la creatividad, factores cuyo tratamiento práctico y reflexivo no se pueden hacer desde lo biológico, sino desde otras disciplinas que trabajen lo emocional, la psicología y la pedagogía. Esto último a partir de incluir en el trabajo escolar los juegos y, todavía con ciertas reservas, los deportes.

Nos encontramos frente a una prescripción del ejercicio adecuado a las etapas del desarrollo del individuo y de conductas que no pertenecen a ningún contenido de las actividades físicas en específico, sino a conductas de carácter general, que había que trabajarlas desde las clases de educación física, desde las técnicas de enseñanza del juego, de los deportes y de las actividades en la naturaleza.

La propuesta de la Comisión deja ver, por otro lado, una clasificación del ejercicio donde no hay lugar para la primera infancia, ya que su planteamiento se da para niños de siete años en adelante. La exclusión de la clase de educación física de los niños en edad escolar de lo que hoy es el jardín de niños y el primer grado de educación primaria, es una disposición que permanecerá hasta finales de los sesenta.

Los deportes se comienzan a trabajar en los grados que corresponden a la primaria superior. Esta clasificación será hegemónica hasta principios de los setenta, cuando empieza a ser criticada a partir de la aparición de disciplinas como la psicomotricidad, cuyos contenidos van dirigidos a las primeras etapas de la infancia.

La amplitud de contenidos, actitudes y disposiciones generales que se le demandan a la educación física no puede ser resuelta por la Escuela de Esgrima y Gimnasia, pues ésta tenía como misión principalmente formar al soldado más que al ciudadano y todavía más que al niño. Estos contenidos serán concentrados para su difusión en las escuelas que se formarán después de la Revolución

Por otro lado, en los resolutivos de la Comisión de Educación Física, si bien se deja de lado la esgrima como contenido fundamental, la gimnasia ya no está sola en el planteamiento de lo que debe ser la educación física. Se incluyen los juegos deportivos, las actividades en la naturaleza y los ejercicios militares

Estos hechos en sí mismos son ilustrativos de que se comienza a fortalecer un núcleo de contenidos que va a gravitar en una dimensión que, aunque complementaria, se encuentra en un nivel diferente del esquema disciplinario promovido por los deportes de combate y la gimnasia. Esta posición va más allá del estrecho sendero de la higiene con énfasis en la forma, en la dimensión externa del cuerpo, para dar lugar a un nuevo esquema donde la salud como precepto general incluye una visión orientada al fortalecimiento y limpieza de los órganos y sistemas. Se incluye también el esparcimiento a partir del juego, las actividades en la naturaleza y una diversificación de actividades deportivas.

El deporte y su diversificación como contenido fundamental del plan de estudio de las escuelas de educación física comienza a gestarse, todavía a nivel de una propuesta, en la última etapa del porfiriato. Esta idea se concretará e intensificará en la formación de maestros de educación física después del conflicto revolucionario con la conformación del proyecto de la Escuela de Educación Física dependiente de la Universidad Nacional.

Hasta aquí hemos tratado de esclarecer cómo surge la educación física escolar, cuáles son los discursos que se generaron desde una educación física diferenciada dirigida a los niños y a los adultos, aunque con principios generales comunes. La preocupación del Estado por atender esta área del conocimiento se genera a partir de los años setenta del siglo XIX. Desde este momento se incluye oficialmente la educación física en los programas de educación primaria, pues la gimnasia ya se trabajaba en algunas escuelas superiores. Este hecho genera la necesidad de intervenir en la formación de los maestros que impartirán dicha disciplina. En la primera década del siglo XX son claros dos proyectos de formación de maestros

de educación física que responden a necesidades diferentes, pero son reunidos, no tanto por sus contenidos como por sus métodos, por la asignatura de educación física de la escuela primaria; uno condensado en la Escuela Superior de Esgrima y Gimnasia y el otro plasmado en la normatividad que debe orientar la educación física en las escuelas públicas de México.

Este último proyecto, aunque no encarna en una institución escolar en sí misma, está dotado de una amplitud mucho mayor que el de la Escuela de Esgrima y Gimnasia, va a orientar la formación y el trabajo pedagógico de varias generaciones de maestros. Se trata principalmente de tomar distancia en primer lugar de la actividad física especializada y se parte de la idea de que a similares comportamientos –en lo referente a la administración de las mismas disciplinas del ejercicio físico– corresponden valores diversos.

Con esta lógica de establecimiento de fronteras se ha ido configurando el campo de la educación física, a partir de seleccionar elementos que se ajusten a los principios y valores de la educación mexicana de la época.

En ese último aspecto hemos encontrado que en la génesis de la educación física escolar, del último tercio del siglo XIX, hasta la primera década del siglo XX, se formulan los principales problemas pedagógicos que hoy día cruzan a este campo social. Se plantea la preocupación por establecer bases científicas que se objetivan en técnicas para determinar los volúmenes de trabajo y las disciplinas deportivas más idóneas, para diferenciar los normales de los anormales y hacer propuestas de corrección, para prescribir los ejercicios adecuados a la edad y capacidades de los alumnos, de tal manera que no tengan efectos nocivos para los cuerpos. Se establece la preocupación por alejarse o acercarse a una lógica científica que deje fuera o eclipse las esencias naturales de los alumnos y sobrevalore la idea apolínea del cuerpo, asociada exclusivamente al desarrollo muscular y a un modelo mecanicista que enaltece la geometría del cuerpo bajo los ideales de perfección y hermosura corporal para el desarrollo de la raza.

Sin abandonar esta lógica científica –puesto que representa un contenido fundamental, expresado en disciplinas de corte biológico para el campo de la educación física– se siembra el germen de la preocupación por transformarla a partir de la búsqueda del sentido lúdico expresado en el juego.

El juego fundamentalmente como contenido (no se menciona la metodología o los principios filosóficos de éste) es incorporado al campo curricular de la educación física como una necesidad del niño pequeño. Esta actividad física representa la posibilidad de crear una alternativa a la mentalidad disciplinaria del currículo de educación física, ya que su carácter lúdico forma parte de la naturaleza no sólo del niño pequeño, sino del hombre y de las mujeres en general.

Respecto a la relación del ejercicio físico con fines estructurales de corte cívico se enfatiza la defensa de la patria, bajo la idea de formar individuos saludables a su servicio. Cuando se habla de patria, sin embargo, se hace alusión a una patria abstracta, de tal forma que las reflexiones sobre la educación física de la época no se cuestionan sobre patria real. Ya que la patria, sus imágenes y sus estrategias son parte inherente de un proyecto político, es pertinente describir de manera general cuáles son las características de la patria liberal en el porfirismo, respecto a lo que se pretende que el individuo ame y defienda.

La imagen de la patria liberal es mestiza, moderna y lanzada hacia el progreso. En 1907 le explicaba así a Ives Limantour el ministro de Hacienda, su argumento respecto al progreso:

Para usted la administración es un ramo administrativo de la misma importancia de los demás. Para mí es todo el porvenir de la patria. Porque veamos en el fondo de las cosas mi querido amigo; todo lo ha hecho aquí el capital extranjero y el gobierno en la transformación del país; los ferrocarriles, las fábricas, los empréstitos y la futura inmigración y el actual comercio, todo nos liga y subordina en gran parte al extranjero. Si navegamos así por esta situación de dependencia, no buscamos el fondo de conservarnos a través de nosotros mismos y de crear y desarrollarnos por

medio del cultivo del hombre en las generaciones que llegan, la planta mexicana desaparecerá a la vera sobre de otras infinitamente más vigorosas. Pues esto es urgentísimo y magnísimo, solo la educación y nada más que ella puede hacerlo; y cuando dicen los pedagogos que el maestro de escuela hace el alma nacional, no emplea una metáfora, no; dice una cosa rigurosamente cierta (Florescano, 2005, p. 246).

El desarrollo físico, base del desarrollo moral e intelectual, son la trilogía indispensable para lograr el crecimiento autónomo de la patria. Sólo educando al individuo en las tres esferas se logrará que la nación se suba al tren del progreso. Alcanzar el progreso de la patria a partir de la educación es una dimensión de la defensa de la patria.

En la idea de defensa de la patria del proyecto liberal modernizador se involucra la preocupación por sacudirse la intervención extranjera expresada en el imperialismo francés, pero también habría que defender la patria de los conservadores y de aquellos grupos sociales, sobre todo los indígenas, que en la época promovieron innumerables protestas y rebeliones en defensa de sus tierras, lenguas, costumbres y tradiciones. A este respecto dejemos que hable Florescano:

El rebajamiento de los indígenas fue en el siglo XIX una actitud empecinada de los grupos dirigentes y en el porfiriato no amainó la campaña de vituperar la condición de los grupos nativos. Un geógrafo muy conocido en ese tiempo, Alfonso Luis Velasco, asentó en sus obras que las razas aborígenes eran un obstáculo para la civilización. Carlos Díaz Dufío y Genero Raygosa, dos miembros del gabinete de Díaz, calificaron a los indígenas de *raza degenerada* y de *nulidad intelectual*. En fin, para los científicos porfiristas, como antes para los liberales, los indios eran el mayor lastre que impedía el desarrollo de México (Florescano, 2005, p. 251).

El proyecto político hegemónico de los liberales del siglo XIX busca la fortaleza y el embellecimiento de la raza mestiza. A ella se le otorgaba el derecho de defensa de la patria. Los ideales del cuerpo máquina, del cuerpo bello y proporcionalmente simétrico prove-

nientes muchos de imágenes de las clases altas, de la aristocracia; estarán dirigidos a una fracción reducida de la sociedad de la época, sobre todo a las clases medias.

En el porfiriato las razas, continuación de los estamentos coloniales coincidían en gran medida con las clases: indios y léperos, el pueblo bajo era el equivalente a los gitanos de otros países, por esa razón algunos rechazaban que constituyeran parte de la población mexicana, esta era esencialmente la ilustrada clase media, los artesanos y los rancheros. La clase media y elevada poseían en alto grado las virtudes de la piedad, de la filantropía y de la hospitalidad (Zamacois, 1880, p. 654).

Las clases medias y altas son las beneficiarias de la educación y, en lo que corresponde a nuestro objeto, son las que se nutrirán de la sabia de la educación física.

En torno al campo de la educación física, como vemos, se va capitalizando toda una cultura escolar particular y distintiva, objetivados en discursos, normas, reglamentos, programas y planes de estudio. Este capital cultural también crea disposiciones para actuar y para pensar en relación a sus proyectos, pues las argumentaciones que hemos citado de lo que debe ser la educación física son las problemáticas pedagógicas, una especie de utopía, que se resuelven con la técnica y con los elementos con que se cuentan en el momento.

Las instituciones encargadas de administrar el citado calidoscopio de saberes de educación física no pueden ser ya las de tipo castrense, pues la educación física no es ya la esgrima, la gimnasia, ni sus valores que esconden tras su enseñanza; no son los ejercicios militares, ni el *sport* revestido de cientificismo a partir de la biología y la fisiología. Un campo de tal magnitud requiere de instituciones específicas para el logro de sus objetivos, sobre todo en lo concerniente a la formación de sus agentes, de sus maestros. Con toda esta diversificación de contenidos y metodologías que hay que aprender y desarrollar, ya no es posible seguir formando a los maestros de este campo en las escuelas de los diferentes niveles educativos, a partir de edictos que se hacen

llegar por los diferentes medios impresos –sobre todo los boletines– a partir de escritos que se publican en los diferentes medios impresos de la época, o cuando más, por cursos aislados sin ninguna repercusión general.

Esta necesidad, sin embargo no va a ser satisfecha por el sistema dictatorial y antidemocrático donde se formulan los primeros proyectos de formación de maestros de educación física. Serán los gobiernos posrevolucionarios los que, ante una problemática de analfabetismo generalizado, intentarán masificar la educación en general y esta actividad en particular.

CAPÍTULO IV

EL PRIMER PROYECTO POSREVOLUCIONARIO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Al final de la Revolución, México enfrenta una situación educativa catastrófica. El analfabetismo, que afectaba a más del 80% de la población (con cifras récord de 91% en Chiapas, 88% en Oaxaca, 90% en Guerrero, 86% en Nayarit e incluso 82% en el Estado de México; sólo el Distrito Federal, con 47% se encontraba por debajo del parteaguas de 50%, según cifras de 1919) la concentración de la enseñanza y de las escuelas en las ciudades. Una enseñanza superior reorganizada en 1910 por Justo Sierra, pero que funcionaba en el vacío y no hacía sino proporcionar a una ínfima minoría conocimientos tradicionales (derecho y, en menor escala medicina), una educación secundaria dispersa y mal organizada, escindida entre la preparatoria y los estudios más específicamente secundarios; una enseñanza primaria deficiente, carente de locales, maestros, medios, orientaciones pedagógicas precisas y, sobre todo, que no resultaba adaptada a la realidad mexicana.

La integración de las poblaciones indígenas que, según el censo de 1910, constituían el 33% de la población total: un millón 900 mil personas no hablaban español y 3 millones sólo lo usaban rudimentariamente; una vida cultural y artística enajenada, desorganizada por los acontecimiento de la Revolución, numerosos artistas y escritores vivían en el extranjero o guardaban silencio (Fell, 1989, p. 661).

La catástrofe social, política y económica que había dejado el conflicto armado se refleja en el desorden educativo en general y en la educación física en particular. El número de maestros de educación física, después del periodo revolucionario, es crítico, si consideramos que en 1923 apenas la tercera parte de las escuelas del Distrito Federal es atendida por la Dirección General de Educación Física.

Número de escuelas servidas por esta dirección	96
Número de profesores	103
Total de escuelas que debemos servir	286
Asistencia total en esas escuelas	93 000

(SEP, 1923, p. 376).

Si en la capital del país la educación física está desatendida, a partir de un déficit considerable de maestros, en un país eminentemente rural, cuya prioridad es aliviar el elevado índice de analfabetismo, la educación física era una utopía.

Las acciones educativas tendientes a paliar la crisis que había dejado el movimiento armado tomarán forma con la reactivación económica del Estado, situación que se da por diferentes factores a lo largo de los años veinte y treinta.

La reactivación económica que empezó tímidamente en 1920 y concluyó con gran impulso dos decenios después, fue el resultado de una serie de políticas y medidas dictadas a la par de la profesionalización del ejército, la formación del PNR y la aparición de organizaciones agraristas y sindicales. Lo que subyace a los entrecruzamientos y confluencias de esas tendencias políticas y medidas económicas, es la conformación y consolidación del Estado posrevolucionario (Medina, 1991, p. 87).

A lo largo de la lucha armada se había conformado un ejército que se caracteriza por la ausencia de profesionalismo y está lejos de ser una institución apolítica. Una de las primeras tareas de la Revolución fue organizar el ejército revolucionario, bajo la lógica de que

entre más profesional es un ejército, menos probabilidades existen de que irrumpa violentamente en la vida política.

En el periodo de la lucha armada, aunque en menor medida, en los primeros 10 años del periodo posrevolucionario, las fuerzas armadas milicianas se encontraban al mando de caudillos locales, había una constante pugna por el control de regiones entre gobiernos estatales y el gobierno federal. En julio de 1928 se consuma el asesinato de Obregón, ya como presidente electo, para evitar otra guerra civil, Calles logra el acuerdo con los generales de tropa de apoyar a un civil para la presidencia provisional y comienza los trabajos para la formación de un partido de la Revolución, que sería el principio de la pérdida de poder político de los militares.

Tras la muerte de Obregón, se crea en 1929 el Partido Nacional Revolucionario con miras a unificar a la clase política revolucionaria.

El PNR nació como una gran alianza destinada a arbitrar la distribución pacífica de las cuotas de poder nacional y locales entre los agremiados. No fue un partido de clase ni un partido ideológico, tampoco un partido totalitario. A fin de cuentas resultó un partido de comités más importante por sus cuadros que por sus miembros. Nació con el pluralismo instalado en su interior, lo que subrayó sus funciones de arbitraje y negociación. Buscaba ser lo más inclusivo posible y por ello diseñaba principios ideológicos generales con los cuales todos los grupos estatales podían estar de acuerdo (Medina, 1994, p. 72).

Consciente de las ventajas del rumbo institucional, el grupo en el poder conforma el PNR, aunque en su etapa de consolidación de la institución, que va de los años 30 a 35, el poder arbitral que representa este partido se logra por un caudillo que no tiene nada de institucional, Calles, considerado para ese entonces el Jefe Máximo de la Revolución.

Esta situación cambiará principalmente por la consolidación de nuevas fuerzas sociales que se conforman incluso fuera del partido y que tienen su sustento en las organizaciones agraristas y en los

sindicatos obreros. Los apoyos de estas fuerzas sociales fueron captados por Cárdenas, quien consideraba que el Estado, además de ser el regulador de la economía, debía equilibrar las diferencias sociales a través de una política favorable a los trabajadores y una profunda reforma agraria.

Las acciones económicas del Estado en los años veinte y la primera parte de los treinta se encaminan a reactivar la economía a partir de la creación de instrumentos institucionales que le permitieran intervenir de una manera puntual en la economía.

Un problema que heredan los gobiernos posrevolucionarios es la deuda de los supuestos daños provocados por la lucha armada a los intereses de las personas y bienes extranjeros, sobre todo estadounidenses.

El pago de la deuda estaba relacionado con los convenios que se tenían que renegociar para su cumplimiento. En 1922 se firma el convenio La Montt-de la Huerta y en 1924, en el gobierno de Obregón, se firma un decreto por el cual se suspendía temporalmente el servicio de la deuda pública. En 1930 se firma el convenio Montes de Oca-Lamont, por el cual según Ortiz Rubio se había reducido en 45% el valor nominal de la deuda misma que sería redimida de acuerdo con la capacidad de pago del gobierno mexicano.

La capacidad de pago del Estado estaba relacionada con los productos provenientes de los impuestos de la importación y a la exportación, renglones de ingresos que fueron los más afectados por la depresión mundial, lo que impidió al gobierno cumplir con los adeudos. El arreglo definitivo de la deuda tendría que esperar mejores tiempos, los de la Segunda Guerra Mundial y la política del buen vecino” (Medina, 1994, p. 94).

En el renglón económico el Estado adecuaba su estructura para cumplir con su papel intervencionista. En esta dirección se extienden las disposiciones que regulan las relaciones entre el capital y trabajo, la nacionalización de los recursos naturales y de ciertos monopolios extranjeros, la implantación de medidas proteccionistas para

la industria nacional y la regulación al capital extranjero, la reglamentación de precios y salarios, el fomento a la industria, la inversión en obras de infraestructura, el control de la banca y el crédito, la organización del comercio exterior.

La concentración del poder del Estado se extiende al ámbito cultural y educativo. La creación de la SEP centraliza la acción educativa del Estado pues permite extender el radio de acción del poder central a todo el territorio nacional. La SEP se desarrolla creando dependencias según las modalidades educativas nuevas o extendiendo las ya existentes. El desarrollo de la educación física y sus necesidades de mejoramiento crean, además de la dirección respectiva con miras a su centralización, un proyecto de formación de maestros que implica en su primera fase el Curso Elemental de Educación Física, que daría lugar a una verdadera escuela, la Escuela de Educación Física de la Universidad Nacional de México.

EL CURSO ELEMENTAL DE EDUCACIÓN FÍSICA

La situación de crisis económica y política de la época no impedía actuar a partir de vincular las ideas con la acción. El Estado, en la figura de Vasconcelos, trata de buscar soluciones, algunas veces parciales, otras provisionales y otras de largo plazo.

El proyecto para solucionar los problemas de la educación física implicaba impulsar una escuela de educación física donde se profesionalizara a los docentes. El primer paso consistió en formar una escuela con carácter provisional que daría lugar a una auténtica escuela de educación física.

Para el próximo año, marcados ya los nuevos derroteros de la educación física, esta dirección los llevará a la práctica por la acción más trascendental de su labor; la fundación de un curso técnico práctico de educación física, que capacitará a nuestros profesores, de que carecemos, para desarrollar

una labor más unificada con un programa definido, y en donde palpitará el espíritu de la juventud, de la vida y del saber actual (SER, 1923, p. 376).

El curso técnico práctico de educación física, que se le denominará también Escuela Elemental de Educación Física, tiene un carácter transitorio, pues la escuela de educación física a la que se aspira es de nivel universitario, con las implicaciones de prestigio que se obtiene al tener una escuela dependiente de la casa de estudios que representaba el saber por excelencia en México, la Universidad Nacional.

Con una inscripción de más de 400 alumnos se constituyó la Escuela Elemental de Educación Física. Este hecho demuestra con elocuencia numérica la necesidad urgente que había 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.

La escuela elemental es una especie de ensayo para ser más tarde una dependencia universitaria donde se eduquen verdaderos profesionales” (Peralta, 1923, p. 47).

La escuela elemental pretende formar maestros de educación física para el país lo que la perfila, aunque no se argumenta al respecto, como un elemento estratégico para formar maestros que lleven la educación física a las masas campesinas, sobre todo a partir de las misiones culturales.

Las materias del plan de estudios son: “Gimnasia, libre y en aparatos; juegos educativos, teoría y práctica; deportes, teoría y práctica; natación, deportes de grupo, gimnasia rítmica, primeros auxilios, exámenes físicos, pedagogía y eficiencia personal” (Convocatoria, 1923).

Este listado de materias de la convocatoria es lo único con lo que contamos para hablar del plan de estudios de esta primera acción posrevolucionaria en la formación de maestros.

Existe publicado el texto del profesor Aguilera (1989), donde aparece un listado de materias que difiere del de la convocatoria. En este documento las materias están desglosadas por años, que van de 1923 a 1926, periodo de duración de la escuela.

Las materias que se imparten en la escuela elemental según este autor son:

1923	1924
Terminología y gimnasia calistécnica Gimnasia rítmica Kinesiología Teoría de la educación física Anatomía, fisiología e higiene Juegos educativos Deportes de salón y aparatos Deportes de campo y atléticos	Gimnasia calistécnica Gimnasia rítmica Kinesiología Baile estético Deportes de salón y atléticos Aparatos
1925	1926
Gimnasia calistécnica Gimnasia rítmica Psicología Ética Problemas sociales Ciencias de la educación	Curso de aplicación y perfeccionamiento Gimnasia calistécnica Gimnasia rítmica Metodología gimnástica Kinesiología Ciencias de la educación Anatomía, fisiología e higiene Masoterapia Gimnasia en colchones (tumbling) Bailables

Este listado de materias por año no presenta una clasificación proporcional entre materias teórica y prácticas, tampoco hay continuidad ni seriación entre ellas.

No se habla, por otro lado, de los objetivos ni de la duración de la carrera, ni de los procedimientos administrativos, ni de los mecanismos de evaluación para la obtención del documento final ya sea un diploma o un título. Esta situación hace suponer que no es un plan de estudios de una carrera, como se presume.

Es verdad que en cada año pudieron incorporarse nuevos contenidos, pero esa situación no le da el estatuto de carrera, más bien, como referimos en las citas anteriores, la Escuela Elemental de Educación Física ofrece un curso anual para que quienes acceden a él puedan incorporarse a las misiones culturales o impartir la materia en las diferentes ciudades de la república.

En ese sentido, al no contar con otros elementos, nos quedamos con el listado de materias de la convocatoria inicial.

El deporte y su nueva incursión en el currículo

En el listado de materias emitido en la convocatoria del curso elemental se observa una preocupación por consolidar la perspectiva higienista que se había venido gestando desde el régimen anterior y cuyos frutos se obtienen en la última década de su existencia. En dicha perspectiva adquiere un nuevo rostro el currículo de la escuela elemental. Los deportes, fundados en el combate relacionado con el enfoque militar, dejan su lugar a los deportes de grupo y a la natación. Estos deportes, junto con la gimnasia y los juegos, dejan ver la presencia de una educación física orientada por un enfoque que aquí hemos denominado higiénico, descrito en el capítulo anterior. Esta situación, sin embargo, tiene algunos elementos contradictorios con la realidad de ese momento.

En el ámbito de las materias deportivas aparece un curso de natación, materia que resultaría rara en un contexto donde existen carencias de lo más indispensable para el desarrollo educativo. La natación no es viable en este momento si se considera en primer lugar que la Escuela no cuenta con edificio propio (SEP, 1924, p. 50)¹ y en segundo que la educación física debe estar acorde con los principios revolucionarios de la masificación de la educación pública elemental, por lo que un proyecto que proponga actividades deportivas distanciadas de las condiciones materiales de las escuelas rurales, no es viable.

Los deportes que se trabajan en el listado de materias tienen una clasificación general: deportes de salón y aparatos, deportes de salón

¹ La Dirección General de educación Física es la encargada de hacer las gestiones de solicitud de instalaciones para la realización de cursos prácticos. “Actualmente se hacen gestiones a que el estado de la Escuela Industrial Corregidora de Querétaro sea puesta a disposición de la escuela elemental de educación física para usarla en las clases prácticas del curso de entrenamiento y reglas de jueces para competencias atléticas”.

y atléticos. Esta clasificación deja ver que el deporte como tal, aunque ha ganado un lugar en el currículo, en relación con la Escuela de Esgrima y Gimnasia, tiene todavía un tratamiento pedagógico general, difuso, esto parece apuntar a que el maestro no aprende de una manera pormenorizada y reticular la técnica y la táctica.

Este tratamiento pedagógico general del deporte en el currículo tiene dos motivaciones. En primer lugar, se debe a lo que aquí hemos denominado sentido lúdico e higiénico, legado del régimen pasado. El fin es formar hombres sanos a partir de lograr un desarrollo corporal armónico, pero a la vez creativos, para tal objetivo; los deportes, en su carácter de juegos deportivos, son adoptados como las técnicas corporales ideales.

El *sport* como se le denomina en el régimen pasado no concuerda con los principios disciplinarios que se promueven con las metodologías científicas de la gimnasia, disciplina que sigue teniendo un lugar distintivo en el currículo.

Como se observa en el programa, la gimnasia se plantea todavía separada de los deportes (de salón y atléticos), no es considerada como un deporte en sí mismo y a partir de su especificidad (calistécnica, rítmica y en colchones) ocupa un lugar hegemónico en el proyecto. Es la gimnasia más que los deportes y los juegos educativos, la que se relaciona de una manera más estrecha con la visión científica del crecimiento armónico del cuerpo, desarrollo simétrico y de equilibrio entre los órganos y sistemas corporales.

La cuestión simétrica y de equilibrio corporal al que apunta la gimnasia se complementa con la belleza, la estética del movimiento, tarea que le corresponde a la gimnasia rítmica y calistécnica. La búsqueda del sentido estético del cuerpo bello es el resultado esperado de la educación física, aunque las formas y medios para alcanzar tan preclaro fin, no sean bellas ni artísticas. Las técnicas de enseñanza, pese a que se agrega la música en las sesiones, sigue siendo la herencia militar.

En el desarrollo del cuerpo en forma integral, la herramienta fundamental sigue siendo la gimnasia, a la cual se van anexando

elementos técnico pedagógicos que hacen esta actividad más científica y agradable.

En los albores de nuestra adolescencia, la palabra calistécnica era totalmente ignorada por nuestros profesores de educación física. La gimnasia consistía, entonces, en nuestras escuelas superiores en levantar grandes pesos, en hacer carreras en el patio sin orden ni concierto, en saltar el trampolín y en otras cosas por el estilo. La combinación de movimientos gimnásticos con el ritmo de la música que engendra en el ánimo un regocijo semejante al que debió engendrar, en los tiempos heroicos, el baile clásico de los griegos, era desconocido en absoluto para nosotros. La gimnasia en aparatos se practicaba a la buena de Dios. El instructor hacía el ejercicio de muestra en la barra, en el trapecio, en las argollas y todos lo imitábamos tan bien o tan mal como nuestras fuerzas nos lo permitían, aquello era una especie de circo. Las mejores calificaciones eran para los alumnos que más se aproximaban al verdadero acrobatismo. Se consideraba el mejor gimnasta al que se dominaba mayor número de veces, al que hacía más campanas.

La Escuela Elemental de Educación Física no aspira a preparar acróbatas. Su sistema educativo de gimnasia, aun de la gimnasia de aparatos, tiende a dar un desarrollo integral, eficaz y práctico a cada uno de los alumnos (Merlín, 1923, p. 24).

El enfoque de la gimnasia que se promueve en la Escuela Elemental pretende diferenciarse de la gimnasia tradicional. Se aprecia la necesidad de racionalizar la enseñanza a partir no sólo de actividades más adecuadas para la edad y la condición de los alumnos, sino también por medio de la búsqueda de nuevos procedimientos de enseñanza y de evaluación. Los nuevos procedimientos de enseñanza de la gimnasia agregan música a las marchas y a los ejercicios de orden en general. Procedimientos que vinculan al ejercicio con la búsqueda de un orden y una disciplina que se sienta menos rígida por parte de quien enseña y es enseñado, que sea más agradable para alcanzar los cuerpos eficaces.

El plan de estudios de la Escuela Elemental como institución oficial incorpora nuevas asignaturas que trabajan sobre las habilidades corporales, los juegos educativos y los deportes. Estas asignaturas, sin embargo, a diferencia de la gimnasia no se han provisto de entramados teóricos que justifiquen de una manera científica su inclusión en el plan de estudios, por lo que resultan sospechosos o quedan en segundo plano cuando se justifica de una manera científica los beneficios del ejercicio. La justificación que predomina respecto a dichas actividades físicas tiene que ver sobre todo con las necesidades sociales que se demandan al egresado, con el perfil de egreso o las capacidades que demanda el trabajo de maestro de educación física y que hasta hoy forman parte de su identidad.

Al maestro de educación física se le demanda preparar a los alumnos para participar en exhibiciones o tablas gimnásticas y competencias deportivas. De hecho la participación en los eventos citados es la medida de la educación física, son los que determinan su grado de avance. Estas necesidades van a justificar, por sí mismas, los juegos y los deportes en el plan de estudios de la Escuela Elemental.

Al respecto, la Dirección General de Educación Física norma la evaluación de los cursos de fin de año, de la siguiente manera:

Los exámenes de fin de año se efectuarán en forma de exhibición organizada en cada una de las escuelas con los diferentes grupos de alumnos preparados por los diversos profesores de la materia, sujetándose a un número de calisténica y de marchas al mando, otro número de ejercicios en serie y dejando a los profesores en libertad para presentar otro número de exhibición (SEP, 1923, p. 50).

La exposición y el lucimiento del cuerpo a partir de la creación de composiciones corporales, una especie de obra de arte donde uno se puede asomar a las capacidades creativas no tanto de los alumnos como de los maestros, son las tecnologías en las que se objetiva la eficiencia y eficacia de la educación física escolar. El programa

de enseñanza de la Escuela Elemental deberá preparar a sus maestros en estas artes.

Es de resaltar que en el plan de la Escuela Elemental, cuando menos a nivel de la convocatoria inaugural, no aparece la danza o los bailables como asignatura. Ésta será incluida por la Escuela de Educación Física de la UNAM, a partir de que “el Departamento de Cultura Física del Ministerio de Educación adoptó la forma teatral del jarabe tapatío y lo enseñó con otras danzas típicas en las escuelas públicas federales (Pérez, 1987, pp. 35-67).

La integración de la danza y de los bailes tradicionales en el currículo enriquecen la identidad de la educación física que está más acorde con el lugar que ocupa esta materia en la estructura orgánica de la Secretaría de Educación Pública. La educación física está organizada por la Dirección de Cultura Física, que a su vez forma parte del departamento de Bellas Artes. De acuerdo con el proyecto de ley sobre la creación de la SEP, este departamento tiene como misión llevar a buen fin el desarrollo del teatro nacional, así como la educación artística del pueblo.

En 1921 el departamento fue dividido en dos secciones: una comprendía el Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología, la Escuela Nacional de Música, la Academia de Bellas Artes, la Inspección de Monumentos Artísticos y la Exposición permanente de Arte Popular; la segunda incluía la Dirección de Cultura Física y la Dirección de Dibujo y Trabajos Manuales.

La función de la segunda sección consistía en asociar a la población (a la edad escolar, pero también al conjunto de hombres y mujeres del país) a la política estética implantada por la Secretaría. En adelante, el canto, el dibujo y la gimnasia no serían ya responsabilidad de los maestros, sino de los centenares de buenos músicos y de hábiles artistas cuyos servicios nadie ocupaba una vez que salían de nuestro Conservatorio o de la Escuela de Bellas Artes” (Fell, 1989, p. 395).

No hay escuela de donde provengan los maestros de gimnasia, por lo que se hace necesario crearla.

La danza y los bailes en general se encontraban ya en las clasificaciones de las actividades físicas de los grandes sistemas gimnásticos, sin embargo los educadores físicos del régimen pasado no la incluyeron en su estructura curricular. Por el contrario, en el primer proyecto posrevolucionario de educación física la danza es un elemento orgánico del sistema educativo general.

Para Vasconcelos, secretario de la SEP, y para Beristain, responsable de la Dirección de Cultura Estética, se trataba ante todo de romper la rutina que caracterizaba la enseñanza de esas materias en la escuela primaria. En efecto, les parecía imposible que un maestro pudiera enseñar, con igual eficacia y competencia, dibujo, canto, gimnasia, matemáticas, geografía, historia natural, etcétera. A la objeción según la cual

El músico no conoce la metodología de la música y los maestros han recibido lecciones de música y además conocen la metodología de esa enseñanza, Vasconcelos responde simplemente que prefiere 'la música a la metodología de la música, las matemáticas a la metodología de las matemáticas y cualquier ciencia verdadera a todas las metodologías del mundo, y que no habrá alumno que no aproveche más de su contacto directo con un músico que su contacto con una metodología de cualquier especie' (Fell, 1989, p. 395).

La propuesta de maestro especialista de Vasconcelos es congruente con su proyecto estratégico de las Misiones Culturales, sin embargo está lejos de ser aplicada a la realidad escolar del momento. Para que la educación alcance a las grandes masas de campesinos se necesita formar maestros de primaria en general. Este principio se aplica a la educación física, es imposible volver al esquema del maestro especialista ante la diversificación de las actividades físicas, sobre todo las de carácter deportivo. Por tal razón el maestro de educación física se perfila hacia lo que constituye hasta hoy uno de los factores de identidad, el conocimiento de la metodología del ejercicio, y a una introducción al dominio de las principales técnicas y las reglas de las disciplinas deportivas. Más congruente con esta idea, la metodo-

logía de la enseñanza de la educación física no es una preocupación de la Escuela Elemental, la teoría que se imparte en esta institución es la de deporte en particular, no existe un núcleo de materias específicas donde se trabaje la metodología del ejercicio.

El carácter general de las materias teóricas

El ámbito de la teoría se manifiesta a nivel de las técnicas, las tácticas y reglamentos de las materias deportivas. Esta teoría que enfatizó la Escuela de Esgrima y Gimnasia será complementada en forma gradual por una teoría que se encuentra fuera del ámbito de las habilidades deportivas. Había que generar y apropiarse de conocimientos que dieran cuenta del tratamiento del ejercicio físico en general, un elemento que se encuentra por encima de la transmisión de las habilidades deportivas y que se va a convertir en el sustento científico de la educación física. El trabajo teórico del ejercicio físico se generará con las materias de carácter biológico y pedagógico. En un curso, preámbulo de una verdadera escuela de educación física las materias teóricas tendrán un carácter utilitario, es decir, que logre efectos inmediatos en los destinatarios.

De acuerdo con el plan de la Escuela Elemental, las materias biológicas que se impartirán son: primeros auxilios y exámenes médicos.

El examen médico para educación física se relaciona con el logro y el mantenimiento del cuerpo saludable, a partir de prescribir un ejercicio dosificado y graduado de acuerdo con las características biológicas de los educandos.

El examen médico, en lo que a la educación física se refiere, consistirá en:

- a) Investigar el estado de salud del individuo y señalar sus deficiencias orgánicas y funcionales.
- b) Determinar, en vista de las condiciones físicas, el género, calidad y cantidad de trabajo muscular que debe prescribirse al alumno a fin de mejorar su salud general y alcanzar un desarrollo normal sin perjuicio del desarrollo orgánico.

- c) Establecer el tipo físico mexicano en sus diversos periodos de crecimiento y crear una estadística de antropometría nacional (SIP, 1910).

El examen médico no sólo tiene por objeto determinar si un alumno es sano y por lo tanto apto o no para realizar ejercicio físico, también prescribe el tipo de actividad, el grado y la intensidad de las cargas de trabajo físico. Se le asigna también la misión de conformar una tipología de los alumnos mexicanos. Una aspiración para determinar el tipo ideal de desarrollo físico que servirá de referente para la dosificación del trabajo en las prácticas de educación física.

La aspiración de conformar el tipo ideal de desarrollo físico de la *raza*, del alumno mexicano, a partir de la creación de una estadística de antropometría nacional, se formula como una expectativa desde los inicios de la educación física en México y permanece en nuestros días con el desarrollo de técnicas de evaluación basadas en pruebas estandarizadas.

Los puntos que aborda la asignatura del examen médico son de tal magnitud que se hace necesario abordarlos en el currículo de las escuelas de educación física a partir de las disciplinas científicas específicas que los han trabajado, la kinantropometría, la anatomía, fisiología e higiene (ciencias que aparecen conjugadas en una sola asignatura) y la masoterapia. La asignatura de examen médico se retomará en el plan de estudios de la Escuela de Educación Física de la UNAM.

En el currículum de la Escuela de Esgrima y Gimnasia la anatomía fue la ciencia biológica que acompañaba a la enseñanza de las actividades físicas. Esta ciencia, sin embargo, a la hora de explicar los procesos y cambios que ocurren en el ejercicio físico resulta insuficiente, se necesita de la fisiología para conocer qué pasa con los cambios orgánicos cuando se realiza ejercicio gimnástico sistematizado y competitivo.

La gimnasia se considera generalmente bajo un aspecto: el de que sirva para desarrollar los músculos, y se piensa poco en su utilidad respecto a

los órganos. A este otro aspecto de la educación física que consiste en la gimnasia de las vísceras y de las funciones, es al que debemos la mayor importancia. Estos planteamientos ponen de manifiesto cómo los músculos –a sus ojos– no son considerados como órganos objeto de la fisiología; quizá la manifestación externa en el volumen corporal los hacen objeto de la anatomía. Lo cual constituye una cierta dificultad para situar el trabajo físico en su justa posición porque al no considerar la finalidad fisiológica sobre los músculos no se alcanza el desarrollo de las marcas y resultados, desde el punto de vista anatómico es la fuerza y el volumen (SIP, 1910).

La fisiología se incorpora al currículum de la educación física como una materia teórica, que junto con la anatomía, la higiene y la kinantropometría van a dar fundamento científico a la educación física en las escuelas formadoras de docentes. En el plan de estudios de la prometida Escuela de Educación Física de la UNAM a estas asignaturas se van a agregar la física, la química y la antropometría

La asignatura de exámenes médicos, en su dimensión genérica, y después específica en las ciencias biológicas que tienen relación con el ejercicio, representa uno de los primeros intentos por otorgar al maestro de educación física autonomía respecto a la incurción del personal médico en la asignatura para determinar la salud de los alumnos vía su clasificación en sanos y enfermos.

Las capacidades que otorgan las asignaturas de corte biológico al maestro de educación física como profesional responsable de evaluar y prescribir el ejercicio en sus centros de trabajo es uno de los aspectos que se plantean desde principios de siglo hasta nuestros días; sin embargo, será una aspiración bloqueada por factores económicos, teóricos y sociales en general del desarrollo profesional de los maestros de educación física.

El examen médico, por lo complejo y la pericia clínica que se requiere, no es competencia en su totalidad de los actores involucrados directamente con la enseñanza de la educación física, el inspector y el profesor de educación física, será responsabilidad del médico escolar. Este personaje es el que va a tutelar al maestro de educación física en

una tarea compleja que requiere un grado de especialización elevado para ser desarrollada. El examen médico comprende reconocimientos desde la revisión de la dentadura y la visión, hasta los análisis de laboratorio y rayos X. Los reconocimientos exteriores son los más usados y sobre los que se desarrolla mayor competencia para el examen médico escolar y creo que es sobre los que más se incide en los conocimientos que deben tener el maestro y sobre todo el inspector de educación física.

Para completar el estudio exterior de un individuo se buscará si existen deformaciones corporales cuya importancia semiológica es muy considerable. Las deformaciones pueden ser parciales o generales. Las generales son debidas a alteraciones del esqueleto. Todos conocemos el aspecto raquíptico, cuya talla es pequeña con la cabeza voluminosa, raquis encorvado, pelvis deforme, miembros arqueados y la epífisis voluminosa. Las deformaciones parciales deben ser consideradas sucesivamente en la cabeza, en el tronco, en el abdomen y en los miembros.

Con el examen de la piel se termina el reconocimiento exterior del individuo. Presenta un tinte blanco seroso en la anemia; la mucosa de los labios, encías, ojos han perdido su coloración; a veces se observa un tinte verdoso, el aspecto es tan característico que el diagnóstico es fácil (Bravo, 1923, p. 32).

Esta concepción del examen médico permite ver qué se enseña a los futuros maestros de educación física, alumnos que cuando más cuentan con una formación preliminar de secundaria. Una práctica compleja y especializada como la que se plantea en la cita difícilmente se consolidará en el curso de un año de la Escuela Elemental. Lo que le queda por aprender al futuro maestro de educación física, como veremos más adelante, son aquellas prácticas *fáciles*, aquellas que tienen que ver con las deformaciones externas del individuo. En estas circunstancias los maestros se perfilan como verdaderos auxiliares del médico.

En lo que respecta al campo de las materias relacionadas con la enseñanza, llama la atención que esté enlistada la asignatura de Pedagogía

y eficiencia personal. Más que una disciplina que oriente el deber ser de la educación física la pedagogía es un elemento general que dota al maestro de elementos para el desenvolvimiento eficaz a la hora de impartir su clase. Cómo ubicarse frente al grupo, cómo modular la voz de tal forma que todos los alumnos lo escuchen, etcétera.

Como quiera que sea, la pedagogía aparece en el plan de estudios, pero su presencia no tiene una perspectiva envolvente en los discursos de la educación física ni en el plan de estudios, pese a que en la época posrevolucionaria emergen con mucha fuerza diversas posiciones pedagógicas que tratan de instaurar sus preceptos en el proyecto educativo nacional.

En la época conviven varios proyectos pedagógicos: la Escuela Racionalista de Ferrer Guardia, en Yucatán, y la Escuela Activa. El proyecto de Vasconcelos va a adherirse a la Escuela Activa.

El principio fundamental de la escuela racionalista consiste en dejar al niño desarrollarse lo más libremente posible, cuidando simplemente que los estímulos del medio en que vive le sean lo más provechosos posible; la educación fundamentada básicamente en la espontaneidad sería el resultado natural de libre juego entre las influencias de un medio propicio y las reacciones del niño; esta educación que busca preservar la individualidad, debe igualmente transmitir, según sus partidarios un mensaje social de solidaridad y de justicia (Fell, 1989, p. 91).

Una educación física donde predomina la gimnasia difícilmente puede adaptar los principios de autonomía, la búsqueda de la individualidad y la espontaneidad en el niño, aunque se enfatice la idea del mensaje de solidaridad y de justicia.

El proyecto educativo de Vasconcelos se adherirá a los principios de la escuela activa o la escuela nueva. Pero ¿qué principios de la escuela nueva justifican las formas de trabajo pedagógico en el plan de la Escuela de Educación Física?

En una reunión de profesores normalistas celebrada en la Escuela Normal de Maestros de la ciudad de México, en junio de 1923, se discuten las nuevas orientaciones que la Secretaría quiere dar a la

escuela primaria. Además de la búsqueda de la espontaneidad, la curiosidad y la energía que el hombre tiene necesidad en la vida práctica ulterior, según los representantes de los maestros normalistas de la ciudad de México.

Los nuevos métodos permiten abrir la escuela a la vida exterior y hacer que el público en general la conozca mejor, para que aprecie el trabajo de los educadores. La escuela, gracias a las actividades culturales y educativas extraescolares que se efectúen en sus locales, se convertirá en sitio de reunión, de encuentro, para personas que por no asistir a ella en su infancia, se sentían definitivamente marginadas: se convertirá en una casa escolar (“Los nuevos métodos de enseñanza”, 1924).

La educación física enfrascada en las carencias de todo tipo, más preocupada por la enseñanza de la técnica, no retoma los planteamientos pedagógicos de las reformas de la SEP. La preocupación de los educadores físicos de la época no gira en torno a la necesidad de reflexionar sobre el cambio de las estrategias pedagógicas en el interior de las sesiones de clase, a partir de fomentar los principios de libertad, autonomía, espontaneidad, etcétera, en el alumno. Si entra en consonancia con la política educativa de la SEP, es sólo a partir de acercar la escuela a la comunidad; este elemento, no sería tan explotado, por razones que veremos después, en los proyectos de la escuela elemental y universitaria de educación física.

El plan de estudios de la Escuela Elemental de Educación Física es en muchos aspectos heredero de lo que en este trabajo hemos denominado la posición higienista de la educación física, planteada en el régimen anterior. En la última etapa del porfiriato las comisiones que desde la soberanía se habían encargado de normar la educación física trataron de constituir esta materia a la medida del niño y de los jóvenes en etapa escolar. Se habían preocupado por constituir una capital simbólico y cultural de la educación física en el nivel básico de la educación. Sin embargo, el proceso de institucionalización a este respecto se quedó a medias, pues no conformaron una insti-

tución que objetivara, que organizara y diera un disciplinamiento a los saberes generados al respecto. La Escuela Elemental, aunque forma parte de un proyecto más general, representa el primer intento que cierra el círculo de la institucionalización a este respecto.

Con la Escuela Elemental se comienza a trabajar sobre la formación del maestro especialista en educación física.

Esta expectativa representa un gran reto para las instituciones, pues retomarán las funciones de la formación de maestros especialistas en algún deporte en específico, función a la cual estaba destinada la Escuela de Esgrima y Gimnasia, y por otro lado, la formación del maestro que impartirá actividades físicas a los niños de la escuela primaria y secundaria.

Las escuelas de educación física reúnen las ideas que gravitan en torno a los contenidos y métodos de enseñanza de la gimnasia correctiva, los juegos, por un lado, y los deportes por otro. Esta reunión de saberes en una sola institución generará durante el devenir del currículo de educación física tensiones entre los representantes de las materias deportivas y las propias de la educación física, diferencias que desembocarán en dos profesiones: la formación del entrenador y del maestro de educación física.

Por otro lado, la idea de formación en el plan de estudios de la Escuela Elemental no se aboca sólo a plasmar, vía las asignaturas, la perspectiva de la educación física de la época, sino que hay una preocupación porque los maestros integren, se empapen de una pedagogía, de los fines generales de la escuela.

Se plantea así una institución que dé identidad a la educación física y a la vez se anexe a los valores de la educación pública. Además se capitalizan saberes que en el momento son marginales, que en el desarrollo del campo de la educación física van a tomar fuerza en la actualidad, desplazando incluso al deporte y a los juegos, considerados en un principio, como contenidos preponderantes. Al respecto Lombardo Toledano en su discurso de inauguración de la Escuela Elemental, plantea:

La reforma de los puntos de vista de la verdadera cultura, de la completa educación, ha puesto fin, por fortuna a este deslizamiento entre las disciplinas de la escuela, la ha coordinado de tal suerte que desde luego cada una realizará su propio objetivo y todas concurrirán a nuestro propósito: Se necesita, por tanto, para lograr ese ideal ya advertido, que la preparación de los profesores de la escuela sea la misma en términos generales, además de la propia de su especialización; es decir, que el profesor de educación física deberá ser a partir de hoy un individuo perfectamente penetrado del propósito cultural de la escuela a la que sirve; para este objeto no deberá desconocer en absoluto las materias que forman el plan de estudios de su escuela, ya que cada profesor debe convertirse en director de la escuela en la que trabaja. Esta preparación cultural común a todos, que engendra una disposición espiritual semejante en todos también para el propósito único de la escuela, colocará al profesor de educación física en situación de recibir, al enterarse de ellas, las enseñanzas de los compañeros de trabajo; y a la generalidad de los profesores en una condición análoga frente a los profesores de educación física; con lo cual no solamente mejorará la enseñanza sino el profesorado mismo en todos sus componentes (Lombardo, 1923, pp. 30-31).

El maestro de educación física es un maestro de Estado, que principalmente va a desempeñar su trabajo en las escuelas por lo que deberá imbuirse en el conocimiento de ellas. Para desarrollar su misión, el maestro de educación física no debe trabajar aislado de los demás maestros y de sus contenidos, no debe aislarse de los principios generales de la educación que corresponden a cada nivel educativo; el maestro de educación física realizará su labor en forma colegiada.

Por otro lado el Estado al ser el principal empleador de los egresados de la escuela exige calidad en su desempeño escolar, como se especifica en esta nota del Heraldo respecto al Curso Elemental de Educación Física.

Por demás encomiástica, por lo acertado y por lo generoso, nos parece la disposición de la dirección General de Educación Física, referente a la conce-

sión de nombramientos de profesores de gimnasia en las escuelas del Distrito Federal a aquellos alumnos que más se distinguen por su aplicación y por su buen comportamiento. De este modo se establecerá una oposición permanente entre los interesados, destacándose en esta continua competencia, fuente de estímulo y entusiasmo, la personalidad de los más hábiles. Oportuno es agregar aquí que en este curso no sólo serán calificados los aspirantes a profesores de gimnasia, y que los profesores mismos estarán obligados a concurrir a dichos cursos. Así quedarán excluidos los favoritismos que tanto daño causan en nuestras instituciones educativas, y se llevará a cabo una obra de verdadera reconstrucción entre nuestro hasta hoy deficiente cuerpo de profesores de gimnasia (“El Curso Elemental de Educación Física”, 1923).

El curso elemental de educación física tiene una doble función, por un lado, actualizar a los profesores de educación física en servicio para elevar la calidad de la asignatura y, por otro, formar a aquellos profesores que atenderán a las escuelas del país.

El carácter provisional del plan de estudios de este curso hace pensar que su misión se inclinaba más hacia el aspecto nivelador, es decir, poner en el mismo nivel de formación a los profesores de educación física en servicio, que a constituir una verdadera experiencia pedagógica que desembocaría en un plan de estudios para formar a los futuros egresados de la Escuela de Educación Física de la UNAM. El verdadero profesional de educación física sería un maestro egresado de la universidad.

EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MÉXICO

El primero de marzo, a las 12 horas, fueron inaugurados los cursos de 1928 de la Escuela de Educación Física que desde este año forma parte de la Universidad. El acto se verificó en el Centro Benito Juárez local donde desarrollará sus actividades la citada escuela. El horario de la Escuela es: de 7 a 10 horas, clases prácticas, de 15 a 19 horas, clases teóricas (SEP, 1928, p. 123).

Con la inauguración de los cursos de la Escuela de Educación Física de la todavía Universidad Nacional se concreta el proyecto formulado en 1923 de generar una escuela universitaria que formará, y profesionalizará maestros de educación física. En sus fines la escuela rescata el discurso regeneracionista de Vasconcelos a partir del mejoramiento de la raza. En uno de los puntos del informe de 1928, que rinde la Universidad al secretario de Educación Pública se plantea que:

Se procuró determinar en primer término la finalidad de la escuela, para lo cual se presentó a la junta de profesores un proyecto que fue aprobado, que en síntesis marca la finalidad, que es el mejoramiento de las condiciones etnológicas de nuestro pueblo, y que nació del estudio del estado actual de la educación física en México.

Como puntos concretos para realizar la finalidad antes enunciada dentro de las posibilidades de la escuela se busca mejorar la preparación de los futuros profesores y directores de educación física (SEP, 1928, p. 223).

Las finalidades del plan de estudios están acordes con el proyecto general de educación de la Secretaría en el sentido que se pretende mejorar las condiciones físicas de la raza. Este proyecto educativo de la SEP pretende proporcionar a la población en general, a la nación, una educación integral. Junto al desarrollo intelectual de la población, expresado en el proyecto alfabetizador, se encuentra el desarrollo corporal. El fundamento de este desarrollo son los principios higiénicos, que tienen como finalidad constituir una raza, unos tipos físicos, regidos por la comunidad social, la simpatía, la belleza y el gusto estético.

Los citados fines de la educación física sólo se pueden alcanzar a partir de conformar una institución que prepare cabalmente a los profesores y a los que van a evaluar el trabajo de ellos, los inspectores de educación física.

¿Cuáles son los contenidos y la estructura que presenta el plan de estudios para alcanzar tan noble fin?

El plan tiene una estructura mucho más completa en su estructura de gestión y pedagógica, que sus antecesores, el de Esgrima y de Gimnasia y el de la Escuela Elemental. En los 14 artículos que conforman el documento se exponen, por un lado, la forma de gestión y de enseñanza para profesor de educación física y, por otro, para director de educación física.

En el artículo tercero se plantea que, la duración de la carrera de “profesor de educación física se divide en tres años y para los estudios de la carrera de Inspector de Educación Física se necesitan, además de los tres años para profesor, cursar un año más (Universidad Nacional- SEP, 1927).

La duración de los estudios y los antecedentes académicos requeridos para el ingreso a la institución le imprimen un carácter homólogo a la carrera de maestro normalista. Estos elementos, junto con el desarrollo de los contenidos y los procesos de evaluación, constituirán una profesión, la del maestro especialista en educación física.

El mapa curricular se divide en materias académicas y materias deportivas, las que se agrupan y distribuyen para ser cursadas en tres trimestres de cada uno de los tres años.

Las materias académicas por año son:

Primer año	
Biología	Cinco horas por semana, tres teóricas y dos prácticas en laboratorio
Física	Tres horas por semana, dos teóricas y una práctica en laboratorio
Pedagogía	Tres horas por semana
Inglés	Tres horas por semana
Ética	Dos horas por semana
Segundo año	
Anatomía y kinesiología	Cinco horas por semana, tres teóricas y dos prácticas
Química	Tres horas por semana, tres prácticas y una teórica
Psicología	Tres horas por semana
Historia y principios de la educación física	Tres horas por semana

Tercer año	
Fisiología	Cinco horas por semana, tres teóricas y dos de laboratorio
Antropometría, primeros auxilios y masoterapia	Tres horas por semana
Psicología	Tres horas por semana
Teoría del juego, organización de recursos,	Tres horas por semana
distribución y organización del departamento de educación física	Tres horas por semana
Higiene personal, escolar y pública	Tres horas por semana
Cuarto año	
Fisiología del ejercicio (durante dos trimestres)	Cinco por semana, tres horas de teoría y dos de laboratorio
Prescripción del ejercicio (durante un trimestre)	Tres horas por semana
Examen médico y gimnasia terapéutica	Tres horas por semana
Historia elemental de la filosofía	Tres horas por semana
Organización y administración de la educación física:.	a) En las escuelas. b) En las plazas de deportes. c) En los clubes y federaciones

Orientación de las materias académicas

A excepción del primer año, las materias académicas suman un total de 14 horas semanales, por un mínimo semanal de 20 horas de las materias deportivas.

El plan no presenta una justificación teórica de las asignaturas académicas, ni contamos con archivos que contengan los programas de dichas materias, sin embargo, se pueden hacer algunas reflexiones que pueden dar cuenta de las orientaciones en este sentido.

El campo biológico es el que agrupa el mayor número de materias en el recorrido de los tres años, fisiología, física y química; la biología aparece con una carga de cinco horas semanales, al igual que en los planes anteriores, mantienen un carácter de cultura general, pues resulta inverosímil pensar que desde estas materias se trabaje la especificidad que demandan los procesos del ejercicio físico, los análisis del movimiento humano a la hora de la realización de ejercicio físico. Estas materias se incluyen en el plan bajo el

supuesto de que el cuerpo humano ha sido trabajado fundamentalmente por estas ciencias.

Cuando se habla entonces del conocimiento biológico, como aquel que dirige los principios del ejercicio, que prescribe su dosificación y conoce sus efectos, difícilmente puede uno recurrir a materias tan generales. Por otro lado la inclusión de estas materias da cuenta de la falta de desarrollo teórico del campo biológico específico en la educación física. Será el deporte de alto rendimiento, a la postre, a partir de la búsqueda de las marcas, el que influirá en el desarrollo de este campo.

La especificidad del conocimiento biológico en cuanto al ejercicio se refiere, la encontramos en las materias de: anatomía y kinesiología, antropometría, primeros auxilios y masoterapia, y el examen médico, desde las cuales se satisfacen las demandas de atender las lesiones físicas en las clases y de atender la creación de *constantes del desarrollo físico* para la administración del ejercicio de los alumnos *normales* y *anormales*. La faceta biológica del desarrollo profesional de los maestros va a tener como competidor a una institución que se había creado para tales fines, el departamento de Psicopedagogía, que dependía de la subsección de Antropometría Escolar.

Para determinar las constantes del desarrollo físico de los escolares mexicanos, esta subsección inició desde 1925 las mediciones antropométricas de niños y de niñas de 5 a 7 años.

Las mediciones efectuadas se pueden agrupar en tres órdenes:

1. Medidas para fijar el desarrollo físico.
2. Medidas de la caja torácica y de algunos segmentos del organismo (perímetro torácico, diámetro biacromial, brazada, busto).
3. Medidas funcionales (fuerza muscular, sensibilidad, número de pulsaciones y respiraciones, temperatura).

Además, deseando tener índices numéricos que faciliten la apreciación rápida y aproximada del estado de desarrollo de los niños, se buscó la relación entre la talla y el peso (segmento antropométrico) que revela el estado de nutrición; y la relación existente entre la talla y el peso y el períme-

tro torácico (coeficiente de robustez) que manifiesta la constitución física de los individuos (SER, 1935, pp. 355-356).

Se aspira a conformar el tipo de mexicano para el que la educación física hará su labor específica de clasificación y prescripción del ejercicio.

Esta situación es bastante paradójica y representa una arena de conflicto velado, pues a pesar de que la formación del maestro de educación física incluye el conocimiento para realizar los estándares de normalidad-anormalidad, en la práctica se ve borrado por el conocimiento del médico.

En un informe de la Dirección de Enseñanza Secundaria se observa en las estrategias para organizar las clases de educación física cómo se plasman en la práctica los conocimientos del campo biológico en el Plan de Estudios de la Escuela de Educación Física.

Como resultado del examen médico que alude al párrafo anterior, los alumnos recibirán una clasificación especial para las actividades atléticas y deportivas de las escuelas. Así, en vez de organizar los grupos con la clasificación recibida dentro de las aulas se formarán otras nuevas con una más científica, teniendo en cuenta el desarrollo fisiológico.

Conforme a esta nueva clasificación, los alumnos se distribuyeron en la clase de cultura física, en tres categorías: menores, medianos y mayores, correspondiendo a todos los grupos ejercicios semejantes de marchas y calisténica, aunque distintos en grado, pero muy diferentes para cada grupo, tratándose de deportes. Se seleccionaron todos los alumnos considerados aptos para toda clase de deportes. Con esto como base se hizo una segunda clasificación para separar a los defectuosos de la espalda y hombros, a fin de que recibieran el mismo género de ejercicios que los sanos, pero con vigilancia especial para la corrección de sus defectos físicos.

Una tercera selección comprendió a los alumnos defectuosos de la columna vertebral, a los que prácticamente se ha exceptuado de los ejercicios comunes, ya que hasta ahora no ha sido posible, por las condiciones económicas del momento, imponerles la gimnasia ortopédica respectiva.

Finalmente, una cuarta selección comprendió a los alumnos que por ciertos estados de enfermedad o trastornos del crecimiento no podían realizar esfuerzo físico; fueron los menos.

El programa general de cultura física, puede conceptuarse como uno de los más completos, pues no sólo comprende ejercicios calistécnicos sencillos de fijación, sino también otros armónicos y simétricos para conseguir algunas correcciones y el desarrollo de diversos músculos. A esto debe agregarse una gran variedad de deportes en consonancia con la clasificación que se ha hecho.

Todas las actividades han culminado con una serie de encuentros eliminatorios locales de cada una de las escuelas, a fin de preparar los equipos necesarios para un encuentro general de campeonato (SEP, 1927, p. 301).

El conocimiento sobre el desarrollo fisiológico de a quienes va dirigida la educación física, es el que dará un carácter científico en cuanto a la dosificación del ejercicio. Pero el conocimiento biológico no se conforma con establecer los estándares entre lo bueno y lo malo, entre lo bello y lo feo, entre lo normal y lo anormal, sino abarca las estrategias para lograr la corrección.

La educación física de la época es una especie de férula, que amalgamada por las ciencias del campo biológico, cumplirá su cometido clasificatorio, pondrá a cada quien en su lugar, para que a partir de la estrategia gimnástica normalice, a los anormales, no tanto de las deficiencias fisiológicas como de las deformaciones físicas provocadas por los malos hábitos higiénicos.

Las ciencias biológicas dicen quiénes se quedarán sin la clase de educación física.

El sistema educativo mexicano es un cuerpo teórico orientador de las prácticas de educación física, asigna competencias profesionales al maestro de educación física. A este perfil profesional responderá el conjunto de materias de corte biológico del plan de estudios, aunque otras instancias de la misma Secretaría de Educación le sigan asignando un papel de receptor, de ayudante del médico. Esta contradicción refleja, entre otras cosas, el menosprecio de la carrera por agentes de otros campos de conocimiento.

La dirección de Higiene Escolar en lo referente al Reglamento de Organización del Personal, en el Capítulo II, sobre el *Estudio del desarrollo del niño*, deja claro cuál es el papel del maestro de educación física en relación a los médicos escolares:

- a) Efectuar el examen médico antropométrico del escolar a fin de obtener datos de desarrollo y salud.
- b) Procurar que el niño se mantenga en los promedios antropométricos para conservar un desarrollo físico de acuerdo a su edad.
- c) En colaboración con el profesor de cultura física vigilar que dicha enseñanza sea la más adecuada al niño y de el mejor resultado.
- d) Señalar al profesor de cultura física y al maestro a los niños con defectos físicos a fin de que tengan en cuenta éstos para su enseñanza y educación.
- e) Formar grupos homogéneos de niños débiles o desnutridos para que reciban la educación física apropiada (“El estudio del desarrollo del niño”, 1935, p. 385).

En este periodo se institucionaliza en el departamento Psicopedagógico la idea de que la prescripción del ejercicio es dada desde fuera del campo de la educación física. En este sentido la formación del maestro de educación física que se da desde el subcampo biológico no está acorde con las estrategias de intervención de la SEP, pues quien detecta, a partir del examen médico, los problemas de anormalidad de los alumnos será el médico. A partir de estos saberes, en la práctica, el médico se convierte en tutor de maestros de educación física.

La formación expresada en el plan de estudios enfrenta un dilema. Desde la instancia gubernamental, no se piensa que la responsabilidad clasificatoria pudiera compartirla el médico con el profesor de educación física o con el futuro inspector, queda clara desde fuera del campo una visión de inmadurez para proveer y proveerse

de conocimiento. A nivel del conocimiento teórico, representado por las disciplinas biológicas, el campo de la educación física está tutelado por los agentes del campo de la medicina. Sin embargo, en el Plan de Estudios de la escuela universitaria hay la tendencia a superar dicha posición de *ayudante* del maestro a partir de la formación de inspectores de educación física. Esta contradicción va a permanecer en el sistema educativo, cuando menos a nivel oficial, hasta mediados de los cincuenta cuando desaparece el departamento de Psicopedagogía, a partir de aquí la escuela de educación física logra mayor autonomía respecto a su misión normalizadora.

En el cuarto año, según el plan, se debe cursar para la carrera de Inspector de Educación Física, las materias del campo biológico son más especializadas, situación que apunta a lograr una autonomía de la profesión de educación física donde no intervenga más el médico en los asuntos de la clasificación y en general de la organización de la educación física. El plan para inspectores propone un conjunto de materias relacionadas con la necesidad clasificatoria, con un carácter mucho más específico que el de la trayectoria de maestro.

Las materias y carga horaria son: Fisiología del ejercicio, (durante dos trimestres) tres horas de teoría y dos de laboratorio; Prescripción del ejercicio (durante un trimestre), tres teóricas y dos de laboratorio; Antropometría, primeros auxilios y masoterapia, tres horas por semana.

El carácter específico de las materias biológicas concreta un indicador de autonomía, respecto del saber médico general, para el campo de la educación física. Los conocimientos que aportan estas disciplinas estarían encaminados a que los maestros realicen la tarea clasificatoria de la educación física.

A partir del proyecto de la escuela universitaria de educación física, el saber médico específico del ejercicio formará parte del capital cultural del campo de la educación física, pero durante mucho tiempo no afectará la imagen de ayudante que se tiene al interior del sistema educativo de la labor del maestro respecto al médico.

La escuela universitaria congruente con la idea de educación integral incluye la psicología y la pedagogía, materias orientadas al conocimiento de la esfera cognitiva del individuo. Con este hecho se complementa la función del maestro de educación física a partir de que dichas materias lo proveen de los conocimientos generales sobre la gestión y el aprendizaje. El campo psicopedagógico del plan está acorde con la formación del magisterio en general, de tal modo que las materias de psicología y pedagogía pondrán a tono al maestro de educación física con los maestros del sistema educativo en cuanto a enseñanza se refiere.

En general en el campo de la pedagogía se pretende superar la pedagogía de corte verbalista, cuya característica fundamental ha sido el libro de texto como base de toda su labor. Pero estos principios tienen poco que decir a la enseñanza del ejercicio, donde las innovaciones no tocan las formas directivas, fundadas en el método de comando de la clase de educación física. El método innovador en esta área se queda en la propuesta de que se realice la misma clase estereotipada y directiva en la naturaleza, en el campo, al aire libre. Si se pretende el logro de una perspectiva que busque el desarrollo armónico del alumno, ésta choca con las estrategias tradicionales de enseñanza. La pedagogía está ligada más a la revisión del papel del maestro que del alumno en los procesos de aprendizaje, a la eficiencia personal, al cuidado de las actitudes y cualidades del maestro a la hora realizar su labor.

La psicología *tenderá a la investigación integral de la personalidad del niño mexicano y su carácter eminentemente práctico*. El estudio de los procesos mentales y de la conducta serán puestos dentro de los postulados modernos de la psicología,

Que concibe al hombre como un organismo bio-psicológico sin dualidades no demostradas y poniendo al alcance de los discípulos todos los hechos que, fundados en los adelantos de la fisiología nerviosa y de las investigaciones psicoanalíticas, sirven de base a nuevas concepciones psicológicas (“Programa de psicología del Instituto de Orientación Profesional de Maestros”, 1935, p. 535).

La psicología y la pedagogía más que explicar y apoyar la labor específica del maestro que lidia con la enseñanza de las actividades físicas, son materias que trabajan una educación general para el hombre en general.

En este momento, ni la pedagogía, ni la psicología como materias del campo teórico, aportan conocimientos directos para la función clasificatoria que demanda la educación física para atender en forma heterogénea la clase. El conocimiento científico en este sentido abrevará del campo biológico, de allí su mayor presencia en el plan de estudios.

En el plan de estudios de la Escuela de Educación Física se trabajan materias sin seriación, es decir, cursan un semestre y no tienen relación con alguna otra, es el caso de las materias de corte histórico, Historia y principios de la educación física (para los profesores) e Historia elemental de la filosofía (para directores), una con carácter específico sobre educación física, no general sobre la historia de México. La idea del conocimiento del contexto a partir de la problematización del conocimiento histórico social no aparece en el plan.

La ética y el idioma inglés, por otro lado, son materias que están en el plan para ampliar el espectro cultural de los futuros maestros, más que para el desarrollo de habilidades orientadas a la resolución de problemas de su práctica.

El juego como contenido del plan de estudios aparece entre las materias académicas junto a la administración, Teoría del juego: organización de recreos. Distribución y organización del departamento de Educación Física. El juego, más que un contenido que deberá ser trabajado en el currículo con miras a despertar la espontaneidad y creatividad de los alumnos, es pensado como un elemento de administración de los recreos. En este sentido la función administrativa eclipsa la búsqueda de catarsis, de aquellos a los que va dirigido, su inclusión en el proyecto tiene un carácter fundamentalmente disciplinario (Foucault, 1993, p. 145-149).² Es más bien una técnica

² Los aparatos disciplinarios trabajan el espacio de una manera mucho más flexible y más fina (que la clausura). A cada individuo su lugar; y en cada emplazamiento

disciplinaria que se piensa utilizar para llevar por buen cause las energías de los alumnos, en un espacio útil (el recreo) a partir de una coerción débil. El juego funciona como un elemento que lleva la observación clasificatoria a los espacios mismos reservados para el descanso y el esparcimiento de la jornada escolar.

En el plan de estudios las materias académicas se encuentran en la parte superior, lo que da un tono de mayor jerarquía sobre las materias prácticas, por más que se diga que el método que se utiliza en la Escuela de Educación Física tiene un carácter teórico práctico (Universidad Nacional, 1928, p. 698).³ En todas las materias, la teoría (en cuanto a la justificación racional de la educación física) corresponde a las asignaturas académicas.

La situación de jerarquía de las materias académicas proyecta y justifica un mayor estatus a los maestros que las imparten. Los efectos negativos de esta situación, sin embargo, se van a concretar, como veremos adelante, en la falta de vinculación entre las materias de uno y otro campo disciplinario (asignaturas académicas y deportivas).

Las materias prácticas, los deportes y los juegos, al lado de la gimnasia

El plan señala que *la enseñanza de los deportes será trimestral, de acuerdo con la distribución que a continuación se expresa:*

un individuo. Evitar las distribuciones por grupos; descomponer las implantaciones colectivas; analizar las pluralidades confusas masivas o huidizas. El espacio disciplinario tiende a dividirse en tantas parcelas como cuerpos o elementos que repartir hay. Se trata de instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. Procedimiento, pues, para conocer, para dominar y para utilizar.

³ “El método seguido en la escuela es el teórico práctico, es decir, las materias de carácter esencialmente teórico práctico tienen un aspecto teórico sistematizado y viceversa, las materias académicas tienen un aspecto práctico que atender”.

Primer año:

Primer trimestre	
Calistécnica	Cuatro horas por semana, tres prácticas y una teórica
Juegos recreativos	Tres horas por semana, dos prácticas y una teórica
Atletismo	Cuatro horas por semana, tres prácticas y una teórica
Voleibol	Cuatro horas por semana, tres prácticas y una teórica
Béisbol, Playground	Cuatro horas por semana, tres prácticas y una teórica
Béisbol	Tres horas por semana, dos prácticas y una teórica
Campamentos	Una teórica y prácticas los sábados y los domingos
Segundo trimestre	
Aparatos	Cuatro horas por semana, tres prácticas y una teórica
Rítmica	Cuatro horas por semana, tres prácticas y una teórica
Foot Ball	Cuatro horas por semana, tres prácticas y una teórica
Natación	Cuatro horas por semana, tres prácticas y una teórica
Danza	Cuatro horas por semana, tres prácticas y una teórica
Box y Lucha	Cuatro horas por semana, tres prácticas y una teórica
Tercer trimestre	
Bailables	Cuatro horas por semana, tres prácticas y una teórica
Danza	Cuatro horas por semana, tres prácticas y una teórica
Basket Ball	Cuatro horas por semana, tres prácticas y una teórica
Frontón	Cuatro horas por semana, tres prácticas y una teórica
Tenis	Cuatro horas por semana, tres prácticas y una teórica

Las 18 materias deportivas que se reparten en los tres trimestres del primer año de la carrera de Profesor de educación física se cursarán en el segundo, tercero y hasta el cuarto año, con excepción de la danza, que se trabaja en un periodo de un año para los profesores y un año un trimestre para aquellos que aspiran a ser Directores de Educación Física.

La gimnasia, que ocupaba el lugar privilegiado en los contenidos de los planes de estudio de educación física, ahora ocupa sólo el 16% de las materias prácticas. Los deportes que adopta la escuela (por sus condiciones) y la danza son los elementos que configuran el aspecto práctico de la educación física. Los primeros van a ocupar un lugar protagónico en el currículo, con lo que nos encontramos ante el principio de su escalada y su asociación con la educación física. El mismo concepto de *materias deportivas* que se utiliza en

el plan para clasificar aquellas asignaturas que no son académicas como el deporte, la danza, los juegos recreativos y los campamentos, es un indicador de su omnipresencia como elemento hegemónico de la educación física.

Algunas materias deportivas están destinadas a los hombres y otras son exclusivas para las mujeres. El artículo 52 del plan dice: “Las prácticas de rítmica y danza serán especiales para las alumnas. El béisbol, aparatos, foot ball, box, lucha y frontón serán especiales para los alumnos”. Esto supone que las demás materias, como los deportes de conjunto, la natación, campamentos, atletismo y baillables serán trabajadas por alumnos y alumnas. Por otra parte no deja en claro si en las actividades exclusivas de hombres y mujeres se trabajará la dimensión teórica. Como sea, el plan enfrenta de alguna manera el dispositivo de sexualidad de la época, que dice lo que es bueno o malo para las mujeres, ya sea con miras a lograr un modelo estético del cuerpo o para no transgredir elementos del código moral.

Las disposiciones en el plan de las mal denominadas materias deportivas reflejan los ámbitos de intervención del maestro de educación física en el sistema educativo. Al maestro se le prepara para trabajar en los diferentes niveles del sistema educativo, desde la primaria, que abarca la denominada segunda infancia a partir de la edad de siete años, en adelante. De esta manera, el plan va a condensar los acuerdos expresados en el dictamen que emitió la Comisión de Educación Física del Consejo Superior de Instrucción Pública, denominado, “Bases que deben normar la educación física en las escuelas”, ya citado líneas arriba.

El objeto de intervención de la educación física se diversifica en función de dos tipos de necesidades: las primeras de carácter natural, obedecen a principios biológicos del desarrollo natural del individuo, de tal manera que las actividades físicas se seleccionan de acuerdo con su grado de maduración. Los juegos libres y gimnásticos, marchas y ejercicios correctivos para los primeros grados de primaria; juegos deportivos y competitivos para la primaria su-

perior; desarrollo de fuerza y ejercicios gimnásticos metodizados para la adolescencia; atletismo, box y lucha para los adultos.

El segundo criterio de selección de las actividades deportivas es de carácter social. Los sistemas gimnásticos involucran los ahora ejercicios de orden, desde los que no solamente tratan de corregir deformaciones físicas, sino aquellas que tienen que ver con el carácter, con la disciplina; deportes como el box y la lucha responden a las necesidades de defensa del individuo, pero a la vez, junto con demás deportes individuales y por equipo o de conjunto se encaminan a conformar los equipos representativos de las competencias nacionales que tienen como cúspide las competencias internacionales (los juegos panamericanos y olímpicos). El criterio de selección de las materias deportivas parece ser que no pasa por la racionalidad económica, por lo caro que pueda ser una actividad. El tenis, el frontón y la natación, por la demanda de instalaciones especiales y porque no involucran a equipos numerosos en su enseñanza y en su realización, resultan inapropiados para un gobierno que tenía como fin educar a la gran masa de la población rural, que era en un 80% analfabeta, y que carecía de lo más indispensable: escuelas y maestros para combatir dicha situación (Raby, 1974, p. 18).⁴ Los equipos representativos, el trabajo con las élites deportivas, más que una educación física orientada a las grandes masas desposeídas, es el criterio que se utiliza para la selección de algunos deportes. Los deportes de conjunto que se eligen para ser trabajados en el currículo se encuentran más a tono con la realidad social de la formación de una raza fuerte.

La estructura del plan representa un triunfo de la propuesta de la ahora denominada Secretaría de Educación Pública en relación con la propuesta de la Secretaría de Guerra y Marina; un logro de

⁴ La improvisación de los profesores para el combate del analfabetismo, para 1928 había mejorado. “La secretaría ideó numerosos medios para mejorar la calidad de los maestros de que disponía, entre otros, las misiones culturales, cursos de vacaciones, la guía de inspectores y otros funcionarios, congresos regionales de maestros, y la difusión de publicaciones oficiales dedicadas especialmente a la educación rural”.

los actores de la posición lúdico higienista sobre la posición del capital simbólico militar. En el proyecto no aparecen los ejercicios militares ni siquiera la esgrima considerada la cúspide de las actividades físicas. Muchas de las aspiraciones de los pedagogos del régimen pasado se concretan en el plan de la Universidad Nacional, hecho que es un ejemplo representativo de que el cambio político no afecta necesariamente al desarrollo y la continuidad cultural.

El vínculo teoría-práctica

En el plan se presenta de una manera nítida la idea de vinculación de la teoría con la práctica a partir de la representación del cuerpo humano, en el cual la cabeza la constituyen las materias teóricas y las extremidades, que en esta lógica obedecen órdenes, las materias prácticas.

La dicotomía que prevalece en la sociedad donde los sacerdotes del conocimiento le dictan los preceptos de la buena acción a sus feligreses se representa en el plan, a partir de que los maestros encargados de las denominadas materias académicas imparten sus conocimientos para orientar el trabajo de los futuros maestros a nivel de la clasificación grupal, a nivel de la dosificación de las cargas y en general para orientar el trabajo grupal. El supuesto es que los futuros maestros reciben de este ámbito los entramados teóricos que justificarán y orientarán su práctica docente. En el ámbito de las materias deportivas, el supuesto es que los maestros reciben el conocimiento y dominio de las técnicas de las diferentes actividades físicas.

Una estructura de separación tal necesita de estrategias que las vinculen, en este sentido la unión de la teoría con la práctica en el plan de estudios de la Universidad se da en dos niveles: durante los tres años de la carrera, con el desarrollo de las prácticas, y al final para la obtención del título.

En el primer caso, el plan de estudios plantea la realización de prácticas en las instituciones en las que se supone trabajarán los futuros profesores de educación física.

Durante el primer año, los alumnos practicarán en las escuelas primarias; en el segundo año los alumnos practicarán en las escuelas secundarias; durante el tercer año los alumnos practicarán en las escuelas universitarias; y en el cuarto año los alumnos practicarán en las plazas de deportes (Universidad Nacional, SEP, 1927).

Aunque en el plan no se presenta ningún artículo que hable sobre la regularización de las prácticas, desde nuestra perspectiva, este procedimiento estaría sustentado en los preceptos de un esquema pedagógico donde lo aprendido o las estrategias cognitivas deben movilizar capacidades y habilidades para la resolución de problemas, no sólo en las evaluaciones que impone la escuela, sino en la práctica misma. Pero esto es sólo una inferencia, pues las prácticas en las escuelas más que obedecer a un criterio de vincular la teoría con la práctica se justifican a partir de la necesidad de realizar una labor social por parte de los alumnos.

Con el objeto de atender la labor social de los alumnos fuera de la escuela, se pensó que las prácticas de éstos fuera en aquellas escuelas que la Secretaría de Educación Pública no puede atender y que por su importancia lo merecen, controlando actualmente la Escuela de Educación Física, 14 escuelas situadas en distintos rumbos de la ciudad con una inscripción de 2,990 alumnos y una asistencia media de 2,383 (SEP, 1928, p. 697).

El objeto primordial de las prácticas obedece menos a fines pedagógicos donde los alumnos tendrán la oportunidad de reforzar a partir de observar los problemas educativos que a fines administrativos y trámites burocráticos, ya que dichas prácticas están ligadas a la idea del servicio social.

Otra dimensión donde se trata de impulsar el vínculo teoría práctica lo constituye el proceso de titulación.

Las habilidades o competencias profesionales adquiridas a lo largo de la carrera se evaluarán a partir de establecer un juego entre la teoría y la práctica.

Artículo 12. Para la obtención del Título de Profesor de Educación Física, después de haber hecho todos los cursos indicados en este plan y de haber realizado las prácticas profesionales que corresponden, el candidato deberá sujetarse a los siguientes requisitos.

1. Sustentar y ser aprobado en un examen general que constará de tres pruebas: escrita, teórico-práctica y práctica. El candidato propondrá a la dirección de la escuela el tema que hubiere elegido y al presentarse este trabajo en el examen profesional el jurado decidirá en un primer acto si es o no de aceptarse después de hacer la réplica conducente.
2. La prueba teórico-práctica versará sobre cualquiera de las materias que componen la carrera de que se trata, pero preferentemente sobre anatomía, fisiología, física, química fisiológica, pedagogía y psicología, pudiendo exigirse al sustentante manipulaciones comunes de laboratorio.
3. La forma y duración de la prueba práctica personal quedará a juicio del jurado.

Artículo 13.- Las pruebas teórico-práctica y práctica se calificarán conjuntamente y el alumno a quien no se le hubiere aceptado su trabajo escrito, puede pasar a sustentar esas dos últimas pruebas, teniendo tan sólo la obligación de presentar una nueva prueba escrita ante el jurado respectivo, para que éste decida si es o no de aceptarse el nuevo trabajo. Recíprocamente, el alumno que haya logrado la aprobación de su trabajo escrito y que sea reprobado en las materias teórico-práctica y práctica, posteriormente sólo estará obligado a sustentar estas últimas.

En el juego que se establece a partir de las pruebas teóricas y prácticas se pretende vincular la acción con la reflexión. Pero, ¿hacia qué práctica se orienta la reflexión?, ¿la reflexión se orienta hacia los procesos de la práctica del profesor?

Se pide al sustentante del examen profesional que elabore un trabajo escrito (sustento de la prueba teórico-práctica), cuya temá-

tica será elegida a juicio propio del alumno, preferentemente sobre las materias académicas y dentro de estas, las del campo biológico y psicopedagógico. Así pues, la prueba escrita, que demanda realizar teorización, tiene como blanco la misma teoría, se orienta a las materias teóricas. El trabajo teórico aquí tiene un carácter monográfico, se pretende describir o tratar algún asunto relacionado con la ciencia, la idea de describir y explicar problemas (problematizar) que le presenta la práctica no forma parte del panorama curricular.

Por otro lado, la prueba práctica se orienta a que el “sustentante dirija un grupo de alumnos en cualquiera de las siguientes materias: Calistécnica, Rítmica, Aparatos, Danza y Deportes en general” (Universidad Nacional-SEP, 1927). La evaluación del desempeño del maestro frente al grupo, asunto sobre el que no se pide al sustentante que realice una justificación teórica, representa una dimensión de una separación de la teoría con el núcleo duro de la práctica, con las materias deportivas.

El carácter general de las materias teóricas del plan de estudios apunta a que los estudiantes adquieran una cultura general y propedéutica, más que específica. En esta perspectiva se encuentran la psicología, la pedagogía, la historia, la química, la biología, la física, inglés y ética.

Hay materias, sobre todo las del campo biológico, que tienen una relación más específica con las actividades físicas o materias deportivas e incorporan elementos teóricos para solucionar problemas y orientar las prácticas. Estas materias son: primeros auxilios, kinantropometría, fisiología del ejercicio prescripción del ejercicio, organización y administración del ejercicio, examen médico. En este sentido, el campo teórico que se diversifica y que tiene una relación estrecha con las materias prácticas es fundamentalmente el biológico. Esta situación va a ser una constante hasta muy avanzado el siglo xx, sólo hasta los años cincuenta, se arriba a una diversificación de las materias psicopedagógicas.

El balance de la relación teoría-práctica nos lleva a considerar que la preocupación por realizar este vínculo pese a que es manifiesta, se logra parcialmente en el campo biológico y quedará pen-

diente en el campo de las ciencias sociales. Sin embargo, con mucho, se trasciende aquella teoría que emana de la enseñanza de las técnicas corporales mismas, como sucedía en el caso de la Escuela de Esgrima y Gimnasia.

Nos encontramos ante la emergencia de un modelo de maestro técnico profesional, al que el currículo lo provee de elementos para transmitir los procedimientos técnicos de las actividades físicas, las herramientas para dosificar esas técnicas corporales, pero no le dan los elementos para argumentar, para explicar el por qué y para qué de los procedimientos de enseñanza, y sobre todo para explicar el contexto donde se desenvuelve su práctica.

EL OCASO DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA

El plan de estudios de la Escuela de Educación Física de la Universidad Nacional representa la culminación de una aspiración que se había formulado en el proyecto educativo del primer gobierno de la Revolución, se trataba de formar una institución que diera formación profesional a los maestros que ocupaban las clases y las cátedras de las escuelas públicas. Hasta ese momento el antecedente de formación profesional en educación física era la Escuela de Esgrima y Gimnasia y el curso que se impartía en la Escuela Elemental de Educación Física; esta última, como hemos dicho, tenía un carácter provisional para dar lugar a la aspiración más grande en ese momento que era conformar una escuela de educación física a la altura de las profesiones universitarias y que fluyera de la institución donde los hombres ilustres del país cultivan la ciencia.

La idea de profesionalizar a los profesores de educación física a partir de constituir una carrera universitaria surge en un ambiente de efervescencia del gremio. En 1923 los maestros de educación física del Distrito Federal forman la Liga de Maestros de Educación Física cuya misión es elevar el estatus de la materia al nivel de los países desarrollados. En febrero de este mismo año surge la *Revista*

de *Educación Física*, publicación mensual a la que la presidencia de la república otorga un presupuesto para que se editen seis números.

La Escuela de Educación Física de la Universidad, sin embargo, con todas las expectativas que hay sobre ella tiene una vida muy corta; desde un principio enfrenta varios problemas que no puede franquear y que van a influir en su desaparición. Uno de ellos es la falta de alumnos. En el libro de registros de inscripción de la Escuela (UNAM, 1929), aparecen hasta 1929, 107 alumnos matriculados en los tres grados. En 1930 y 1931 la escuela no abre sus inscripciones.

En 1932, con un esfuerzo renovado para captar alumnos, (destaca como estrategia de marketing, la elaboración de una película que presenta lo que se hace en la escuela) se logra aumentar la población estudiantil a 131 alumnos, que se reducen a 89 en 1933 y a 57 en 1934, último año en que hay apertura de inscripciones.

¿A qué se debe la falta de alumnos, cuando en la antesala del proyecto de formación de maestros de educación física, la Escuela Elemental había tenido tanta concurrencia?

Al respecto las noticias de apertura de la Escuela Elemental señalan que:

Al terminar la primera semana de labores de la Escuela Elemental muestra el resultado magnífico del esfuerzo: la asistencia de alumnos alcanzó el respetable número de 1,400. Hay que agregar a esto que más de 1,500 solicitantes han tenido que ser rechazados por no haber local suficiente para prestarles el servicio que fuera el caso (Apertura de los cursos de la Escuela Elemental de Educación Física, 1923, p. 48).

Este *boom* en la demanda va a mermar debido sobre todo al endurecimiento de los requisitos académicos de ingreso. A diferencia de la Escuela Elemental de Educación Física, que exigía para su ingreso “tener aprobados los estudios de la escuela primaria superior”, la Escuela Universitaria requería como mínimo tener cursado o estar cursando el tercer año de enseñanza secundaria. En los trabajos de la Escuela para el año 1927 se hace una purga de alumnos que per-

manecían en la Escuela Elemental, al establecerse la “determinación de los alumnos que legalmente podrán permanecer en la Escuela, aceptándose tan sólo como excepción a aquellos que cursaban el tercer año de enseñanza secundaria” (SEP, 1928, p. 697).

La duración de los estudios es otro motivo que pudo haber hecho desistir a quienes querían estudiar la carrera de profesor de educación física. Mientras que en la Escuela Elemental las materias se cursaban en ocho meses (“La Escuela Elemental”, 1923, p. 48),⁵ tiempo en que se obtenía un certificado que te permitía anexarse a las filas del ejército de maestros dependientes del Estado, la Escuela de la Universidad ofrecía una carrera de tres años, tiempo estimado para obtener el Título de profesor de educación física.

Junto a la falta de alumnos, la Escuela de la Universidad enfrenta carencias apremiantes como no tener un edificio propio. Por gestiones de la Secretaría de Educación, la escuela se establece en el Centro Escolar Benito Juárez (1923, marzo). Esta condición de huésped da como resultado que los problemas no se hicieran esperar, creando tensiones entre las autoridades de las instituciones que administraban la Escuela. En 1930, el director del Centro Escolar Benito Juárez dirigió a la Secretaría de Educación, la cual a su vez hizo lo propio con el rector, un oficio en el cual acusa a los alumnos de la Escuela de Educación Física de “atentado a la propiedad”.

Dado el estatus de inquilino, uno puede olfatear lo que pasa con otras instancias académicas como el establecimiento de laboratorios, espacios claves para hacer posible el “sueño regeneracionista” a partir de establecer y conformar el tipo ideal de individuo de la raza mexicana.

La falta de alumnos, de apoyos económicos y de establecimientos académicos apropiados se conjugan con el distanciamiento

⁵ “De varias entidades federativas de la república se han estado recibiendo numerosas cartas, solicitando información a cerca de la Escuela Elemental de Educación Física; y se nos asegura que es tanto el entusiasmo que se ha despertado en algunos estados que de alguno de ellos, al menos recordamos, Jalisco llegarán en breve 10 jóvenes con el deliberado propósito de tomar el curso regular de ocho meses en que la Escuela se propone preparar a sus alumnos”.

del proyecto educativo masificador de la Secretaría de Educación. Para los gobiernos revolucionarios la masificación de la enseñanza elemental era una labor ingente que requería de todos sus esfuerzos. El gobierno oligárquico había centrado la atención en una cultura intensiva, por el contrario, los gobiernos de la Revolución tratan de hacer una democratización de la cultura y centrarse en una “cultura extensiva”.

El plan de estudios de la Escuela de Educación Física de la Universidad no se sube al tren de la *cultura extensiva*, más bien, pese a las carencias que hemos comentado, se ancla a los preceptos de la *cultura intensiva*. Las miras de reforma a la escuela se orientan a conformarla en una facultad, antes que impulsar medidas para llevar la educación física a todo el país. En el orden del día de una junta, de la Academia de Profesores de la Escuela, se propone discutir el punto sobre las “expectativas de elevar a facultad la Escuela de educación Física. En caso afirmativo, qué asignaturas deben impulsarse en el plan de estudios” (Escuela de Educación Física, 1932).

Tratar de elevar a facultad una institución que estaba desligada de la necesidad apremiante de llevar la *alfabetización corporal*, a la gran masa de campesinos parecería amoral, si no se justifica por la ideología que predominaba respecto al acercamiento de la Universidad con el pueblo.

La Universidad ha hecho un esfuerzo para ajustar su ritmo al paso del tiempo, pero ha errado el camino. La obsesión de acercarse al pueblo la ha empujado a grandes errores y no ha conseguido el fin que se propone. Acercarse está bien pero ¿cómo? Porque de tomar la frase en sentido literal se tuerce el noble propósito y se cae en extremos deplorables. Se pierde de vista que el fin primordial de la Universidad es impartir la alta cultura, fomentar las nobles disciplinas, difundir el saber y acrecentarlo, formar profesionales bien preparados. He aquí el modo de que la institución se acerque, como tal, al pueblo de México, en vez de dedicarse a enseñar el alfabeto en las barriadas, que para ello el Estado tiene un organismo

cuya función es esa, y en vez de mandar brigadas estudiantiles al interior del país, sin más resultado efectivo que el de alejar al estudiante de las aulas, e impedirle cumplir con su obligación primordial, que es estudiar (“Cómo se acerca la Universidad al pueblo”, 1932).

Aun en la agitación posrevolucionaria de acercar la cultura al pueblo, para principio de la década de los treinta la Universidad se aleja de los atributos que le da Vasconcelos al considerarla como centro rector de la investigación y como hogar de la aplicación de esos conocimientos en la enseñanza, atribuyéndole la tarea de ser el principal difusor de ellos en la sociedad. Por el contrario, la Universidad mantiene una postura elitista, que trata de cultivar la ciencia más que de difundirla a nivel de las grandes masas desposeídas.

El distanciamiento de la Universidad del proyecto de masificación educativa impulsado por la SEP se profundiza hasta llegar a su ruptura, a partir de las diferencias sobre la implantación de la educación socialista en 1934.

El rector y el Consejo de la Universidad Autónoma de México, la Confederación Nacional de Estudiantes y los profesores y alumnos de la Escuela Libre de Derecho han encabezado, juntamente con la Unión de Padres de Familia y otros grupos reaccionarios, la oposición para que se implante la enseñanza socialista. Los opositores sostienen la libertad de cátedra para la Universidad y el principio de autonomía para la misma, así como el laicismo para los primeros grados de enseñanza. Rechazan toda la enseñanza socialista considerándola dogmática, sin comprender que el socialismo científico no es un dogma, como el que se impone en la enseñanza católica, sino una serie de principios deducidos científicamente y basados en la interpretación material de la historia de la humanidad, que servirán de orientación, de tendencia como claramente lo dice el proyecto (PNR, 1935).

Así las cosas, el conflicto cruza las relaciones que se establecen entre la Secretaría de Educación, como la principal institución que emplea a los egresados de la Escuela de Educación Física universitaria,

en esta vía, la Escuela no tiene razón de pertenecer a la Universidad. Había que rescatar la Escuela de una institución que no terminaba por instalarse en el proyecto de masificación de la educación, había que reorientar su vocación hacia una verdadera alfabetización corporal de las masas populares. El deporte se convertiría en la actividad física por excelencia para alcanzar tan encumbrada finalidad. Sin embargo como veremos en el siguiente apartado, dicho beneficio pedagógico quedaría a la sombra eclipsado por los motivos corporativistas que tenía el gobierno en turno para consolidarse en el poder.

En este capítulo hemos trazado la emergencia del primer proyecto posrevolucionario de formación de maestros de educación física. La red de maestros aspiraba a profesionalizarse a partir de constituir una escuela superior.

La necesidad de maestros que generó la materia educación física en primaria⁶ y secundaria había hecho que se anexaran al servicio maestros sin documentación que avalara su formación (maestros empíricos, que dominaban en la práctica alguna actividad deportiva). Esta problemática genera a la SEP una necesidad de nivelación además se crea la expectativa de hacer de la educación física una verdadera profesión a partir de crear una institución para tal fin. Había que solucionar el problema de la formación de los maestros que se encontraban laborando en el sistema educativo, pero había que formar a los que se anexarían a las filas de los educadores físicos en el futuro inmediato.

En respuesta a las anteriores necesidades se formula en 1923 el proyecto que incluye como principio de la estrategia el estableci-

⁶ Después de la lucha armada de la Revolución emerge con mucha fuerza la tendencia a superar la estrategia por la cual “el maestro de grupo” de educación primaria se hiciera cargo de la enseñanza de la educación física. El cuerpo de conocimientos teóricos que se había generado en torno a la educación física, a finales del porfiriato; el incremento y la complejidad de los contenidos a partir de la incursión del deporte en el currículo; y las prácticas de exhibición y competencias deportivas que forman parte de la naturaleza de la educación física demandaban que esta materia la impartiera un maestro especialista. Hasta ese momento, en México no se había creado una escuela que respondiera a esas exigencias.

miento del Curso Elemental de Educación Física, que diera lugar a una verdadera escuela de educación física. Esta expectativa se cumple en 1928 con la constitución de la Escuela de Educación Física dependiente de la Universidad Nacional.

El proyecto de la escuela universitaria inaugura la conjugación de la vertiente higienista, que se condensa en la idea de educación física para los alumnos de la escuela primaria y la vertiente del maestro especialista, orientada hacia una educación física para los jóvenes y adultos, alumnos de secundaria, preparatoria y universidad. A partir de aquí, la relación entre la perspectiva higienista y la vertiente del especialista, con una génesis contradictoria en sus enfoques, va a ser una constante en el devenir de la formación de maestros de educación física. La coexistencia de estos elementos contradictorios en el currículo de las escuelas de educación física marcará el desarrollo de los campos disciplinarios, que pugnarán por formar al maestro de educación física o al entrenador deportivo.

La amplitud del espectro de intervención de la Escuela de Educación Física de la Universidad se concreta en un plan de estudios que comprende materias teóricas y teórico-prácticas. Respecto al cuerpo de materias teóricas es marcada la hegemonía del campo biológico, no tanto por el número de materias que lo conforman, sino por la especificidad de las mismas respecto al ejercicio físico. Desde este cuerpo de materias el futuro maestro, y sobre todo el inspector de educación física, se apropia de elementos para intervenir de una manera científica en la enseñanza del ejercicio físico.

El campo de las materias biológicas supera al campo psicopedagógico, que ocupa un lugar restringido y tiene un carácter general al igual que las materias sociohistóricas.

El marcado interés que tiene el campo biológico en el currículo parece ser un esfuerzo, por el logro de estatus académico a partir de sacudirse el papel preponderante que se otorga al médico en los asuntos que se encuentran en el territorio de los educadores físicos. Aunque esta tensión sea suavizada a partir de otorgar un carácter complementario a las dos profesiones, el médico gozará

de mayor prestigio y jerarquía, por lo que el papel del maestro se verá subvalorado en un campo que forma parte de su identidad. Esta contradicción se mantendrá en el periodo estudiado, entre otras razones, por: la situación de abandono económico en la que se encuentra la escuela universitaria, (no cuenta con edificio propio ni adecuado para la realización de sus labores, mucho menos con laboratorios montados aunque se incluyen en el plan), los requisitos de ingreso (no es una carrera que exija el bachillerato) y el reforzamiento de las instituciones encargadas de trabajar sobre los estándares físicos y mentales de los alumnos (la creación del departamento Psicopedagógico).

Con relación a las materias teórico-prácticas, el deporte considerado antes como un elemento sospechoso para la formación de los cuerpos disciplinados y un elemento con un tratamiento pedagógico general, se transforma en la actividad física con mayor presencia en el currículo de la escuela universitaria. El juego, los campamentos, la danza, los bailables tienen un espacio reducido, apenas un curso aislado sin seriación.

Los pedagogos de la educación física del régimen anterior tomaron como base de la clasificación de las actividades físicas (actividades congruentes con el carácter disciplinario militar de la época) a los sistemas gimnásticos sueco, francés, alemán y americano. En estos sistemas el deporte aparecía como una actividad física más que podría ser utilizada para alcanzar sus fines, principalmente nacionalistas de corte militar. Por el contrario, los pedagogos del primer proyecto revolucionario de formación de maestros de educación física, sin abandonar el legado disciplinario, toman como base para la selección de las actividades físicas a la escuela inglesa, donde el deporte es la actividad física por excelencia. La escuela inglesa:

Tiene su máximo representante en Thomas Arnold (1795-1842). A diferencia de los creadores de las grandes escuelas gimnásticas, basa su método en principios de recreación, juego deporte y reglas de juego. Lo fundamenta en la libertad de sus alumnos y en el fin de competición que otorga

a sus ejercicios, lo que dará lugar a la aparición del autogobierno deportivo y de la verdadera organización. Lo esencial de la obra de Arnold fue hacer el deporte *más que un juego, un estilo de vida, el de un caballero*.

Dentro del movimiento inglés hemos de considerar la importancia, por sus aportaciones al deporte moderno, del barón Pierre de Coubertain, pedagogo francés que luchó por introducir los deportes en los colegios, organizador de los primeros Juegos Olímpicos en 1896 (Zagalaz, 2001).

El deporte, promotor del *estilo de vida del caballero*, con su organización de competencias a nivel internacional se convierte también en un motivo para expresar la grandeza de las naciones. El logro de la fortaleza física de los individuos de una nación refleja la fortaleza y el desarrollo en general de la patria. En este sentido, el sendero de la defensa personal y de la patria a partir de cuerpos fuertes y diestros en las armas se desplaza por el horizonte de la competición deportiva. El mantenimiento en el currículo de materias como el box y la lucha van a encontrar su sustento en esta motivación.

Las materias teóricas en el plan de la escuela universitaria reflejan una preocupación porque el futuro maestro obtenga conocimientos teóricos útiles que plantean la amplitud del ámbito en el que desarrollará su práctica. Esta orientación utilitaria de la práctica se concreta en diferentes niveles del sistema educativo y fuera de él, pasa por la apropiación de conocimientos científicos de corte biológico e histórico; transita por la organización, tanto del deporte en las diferentes instituciones sociales donde se desarrolla, como de la educación física escolar; no deja fuera el idioma inglés como un elemento cultural necesario para la apropiación de conocimientos que se producen fuera del país. En este mar de saberes y habilidades apenas asoma un interés por información de corte humanista, como la ética y la filosofía.

El marcado énfasis del campo biológico hace prevalecer la preocupación por el desarrollo biológico del individuo. La prescripción de actividades físicas fincada en la conformación de estándares físicos que permitan identificar lo normal de lo anormal deja en la

sombra la preocupación por dotar a los futuros maestros de elementos que permitan desarrollar en los alumnos autonomía, creatividad y aumento de la capacidad de discernimiento (Talleres Gráficos de la Nación, 1931).⁷

La psicología y la pedagogía consideradas ahora como disciplinas por las que los profesores entienden los procesos cognitivos y afectivos mediante los cuales los niños y jóvenes adquieren los conceptos, capacidades y habilidades motrices típicos del campo de la educación física son planteadas en el plan de estudios en forma general. No se observa una descomposición específica de estas materias que permita inferir una preocupación por un acercamiento a los procedimientos, a los métodos basados en el entrenamiento o adiestramiento con los que se trabaja la enseñanza de las actividades físicas. El poco espacio curricular para la reflexión pedagógica se explica por la amplitud de la intervención de enseñanza y organizacional principalmente del deporte que se le demanda al maestro de educación física.

Las materias de corte administrativo reflejan una preocupación porque el futuro maestro desempeñe su labor de una manera eficiente en dos instancias:

- a) La organización de competencias deportivas, en las instancias sociales donde desarrolla su labor: en la escuela, en las plazas de deportes y en los clubes deportivos y las federaciones.
- b) La necesidad de la estructura interna de la educación física en la escuela misma, en la organización de recursos, distribución y organización del departamento de educación física.

⁷ Así se explica esta idea en el programa de educación física de la época: “Habiendo sujetado a estos principios científicos todas y cada una de las distintas actividades que figuran en este programa, toca solamente al educador dosificar sabia y prudentemente la duración, calidad, intensidad, de estas diversas prácticas de acuerdo con los distintos factores biológicos que al efecto concurren, como son: raza, sexo, periodo de crecimiento y medios especiales de vida. Departamento de Bellas Artes. *Programa de educación física*. Talleres gráficos de la nación, México, 1931. p.6

La amplitud de las instancias de intervención organizativa son determinantes en la identidad del maestro de educación física. El maestro es formado para organizar competencias deportivas, exhibiciones de baile y gimnásticas en el sistema educativo y fuera de él. Esta habilidad organizativa de las actividades físicas justifica que el maestro no sea un experto, no sea un especialista en cada una de las actividades físicas que ha seleccionado la escuela para ser enseñadas. El conocimiento administrativo se conjuga con cierto dominio de los fundamentos técnicos y el conocimiento de las reglas de los deportes y actividades físicas en general que propone el plan.

Con el planteamiento de los ámbitos de intervención dentro y fuera de la escuela se sientan las bases de la contradicción entre el especialista en una actividad deportiva y el maestro de educación física propiamente dicho. Fuera de la escuela, la necesidad de especialización que plantea el deporte federado, con la organización de competencias nacionales e internacionales que le es propia, demanda la formación del entrenador, más que del maestro de educación física. Como veremos más adelante, además de la estrategia de cursos nacionales y extranjeros, la formación del entrenador se le va a adjudicar a la escuela de educación física, con las implicaciones de des-cuido de su sustancia, la fabricación del maestro de educación física.

Por último, la proyección social de la escuela de la universidad se orienta al mejoramiento de la raza, sin embargo, en la práctica sus estrategias está lejos del cumplimiento de ese cometido. Abocada a su desarrollo no se sube al tren de masificación, más allá de proveer maestros para las misiones culturales no expresa estrategias para acercarse a las grandes masas de obreros y campesinos que demandan una alfabetización corporal. Las potencialidades del deporte como un elemento indispensable para el proyecto de cohesión social del Estado demandan que dicha actividad física sea centralizada.

El factor político centralizador, el estado de abandono en que las autoridades universitarias mantenían la Escuela de Educación Física y el distanciamiento de la UNAM, del proyecto de educación socialista del Estado se conjugan para que este último se haga cargo de la formación de maestros de educación física.

CAPÍTULO V
**LA ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN FÍSICA
Y LA EDUCACIÓN SOCIALISTA**

LA REORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Bajo el amparo de la Revolución de 1910, el Estado pretende formar un nuevo ciudadano, orientarlo hacia nuevas metas, racionalizar los sistemas de enseñanza y combatir la desigualdad económica, la ignorancia, la superstición y las desigualdades sociales que enfrentaba el desarrollo colectivo. La contribución de Cárdenas al desarrollo de dichas metas no tiene precedentes. Cárdenas contribuyó con dos elementos para la evolución política del país.

El primero de ellos fue el cambio del PNR de un partido de comités a un partido de sectores, en el cual la clase política revolucionaria quedó consignada a dos de ellos, el sector popular y el militar, flanqueados por los sectores obrero y agrario que introdujeron masa y disciplina y empezaron a diluir el poder de los hombres fuertes regionales. El segundo radicó en el establecimiento de la autonomía sexenal, según la cual cada presidente tiene independencia de acción en sus decisiones políticas, sin interferencia de ningún predecesor (Medina, 1994, p. 83).

En el periodo de Cárdenas las masas sociales bajo la dirección del Estado tienen una participación activa que desemboca en las transformaciones sociales con sentido igualitario.

La transformación orgánico-corporativa del PNR, la promoción del sindicalismo, y la fuerte ofensiva de la reforma agraria, son los elementos que decantan las normas y actitudes necesarias para el despegue económico del país. El Estado en ese momento desempeña un papel único como rector guiando el programa de desarrollo económico. Córdoba (1974) resume sus características de la manera siguiente.

El Estado dueño de su propio aparato económico y con su régimen tutelar de los derechos de los trabajadores, como condición de la existencia de los capitalistas; y entre los capitalistas y el Estado, o si se prefiere junto a ellos, todas y cada una de las restantes clases sociales con intereses propios pero colaborando en la obra común. Ahora bien de todos estos elementos o factores sociales, el Estado venía a ser el rector, el director de la actividad común, la potencia que constituía a todos los sectores, que los asociaba y les daba vida en razón de una sola empresa que todos debían tomar como propia, la encarnación del interés de todos (Córdoba, 1974, p. 180).

El desarrollo de la nación como interés de todos debe ser orientado por el Estado, pero no puede haber dicho crecimiento sin una verdadera revolución social.

El reparto agrario, la educación, la salud, el indigenismo, la cultura, la política sindical fueron los terrenos favorecidos por una actividad estatal sin precedentes.

Según datos de la Enciclopedia de México:

Del primero de diciembre de 1934 al 31 de agosto de 1940, se otorgaron 10 mil 651 posesiones a un millón 20 mil 594 campesinos por un total de 18 millones 352 mil 275 hectáreas. En ese momento había ya, sumada la acción de los gobiernos anteriores, un millón 442 mil 895 ejidatarios en posesión definitiva de 25 millones 324 mil 568 hectáreas. El 28 de agosto de 1938 había quedado constituida la CNC. (SEP, 1987, pp. 1328-1333).

En el transcurso del sexenio se crearon el Departamento de Turismo (1936), el Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad (1937) y la Secretaría de Asistencia Pública (1938), que reunió a la Beneficencia Privada y Pública del Distrito Federal y al Departamento Autónomo de Asistencia Infantil (1937); el Banco Nacional de Crédito Ejidal (1935), Almacenes Nacionales de Depósito (1936), el Banco Nacional Obrero de Fomento Industrial (1937) y el Tribunal Fiscal de la Federación”; y por supuesto se funda también el Departamento Autónomo de Educación Física (1936). El 13 de junio de 1937 se nacionalizaron los Ferrocarriles Nacionales de México, por causas de utilidad pública, y el 18 de marzo de 1938, al cabo de un conflicto obrero patronal, se expropiaron los bienes de las compañía petroleras.

Consciente de que la reafirmación de la cultura indígena del país era parte esencial de movimiento revolucionario, Cárdenas instauró un plan de desarrollo integral de las comunidades indígenas. En 1936 crea el Departamento de Estado para Asuntos Indígenas.

El Departamento de Asuntos Indígenas ayudó literalmente en miles de casos legales a los indígenas, organizó cooperativas, les enseñó español y pidió al gobierno que activara la construcción de caminos, presas y escuelas; se coordinaron varios proyectos intersecretariales para ayudar a grupos indígenas específicos y el Departamento coordinó cuando menos ocho congresos indigenistas, a todos los cuales asistió Cárdenas personalmente (Raby, 1973, pp. 35-65).

El Departamento de Asuntos Indígenas siguió teniendo un papel importante hasta 1947 cuando se le sustituyó por una oficina de mucha menor importancia dependiente de la Secretaría de Educación.

El cambio político del Estado expresado principalmente en la constitución del PNR y la revolución social que en mucho había hecho realidad las aspiraciones revolucionarias de las clases trabajadoras debían complementarse con la revolución en las ideas y la moral. La base de esta revolución ideológica es la educación socialista.

La educación socialista es una alternativa a la libertad de enseñanza y el laicismo que habían esgrimido los liberales del régimen pasado. El carácter neutro, aséptico y abstencionista del laicismo liberal íntimamente ligado a la acción individualista se había convertido en el refugio de los enemigos de la revolución, los conservadores.

El laicismo, que había dejado a los padres para inculcar a sus hijos las modalidades espirituales que mayor arraigo tienen en su hogar, prácticamente produce resultados negativos en la escuela, porque quita a ésta la posibilidad de unificar las conciencias hacia el fin por el cual viene luchando la revolución, consistente en impartir a los hombres y los pueblos nociones claras de los conceptos racionales en que se mueve la vida, en todos los planos de la existencia, y muy particularmente, en cuanto atañe a los deberes de la solidaridad humana y de solidaridad de clase que se imponen en la etapa actual de nuestra vida de relación (Tenti, 1988, p. 238).

El Estado como educador hegemónico necesitaba de una orientación definida, que pusiera a raya los intereses de los grupos clericales conservadores. Para Cárdenas la educación socialista tiene como misión emancipar a la clase trabajadora del dogma, del fanatismo religioso y de las desigualdades sociales.

La escuela socialista –dice Cárdenas– busca la luz de la razón como norma de conducta, en lugar de la ciega obediencia al dogma, y trata por ello de explicar la vida a través de la comprensión de los fenómenos naturales, no del temor supersticioso. Lo que persigue es identificar a los alumnos con las aspiraciones del proletariado, fortalecer los vínculos de solidaridad y crear para México, de esta manera, la posibilidad de integrarse revolucionariamente dentro de una firme unidad económica y cultural. De este modo la escuela ampliará sus actividades constituyéndose como la mejor colaboradora del sindicato, de la cooperativa, de la comunidad agraria y combatiendo hasta destruirlos, todos los obstáculos que se oponen a la marcha liberadora de los trabajadores (Tenti, 1988, p. 243).

La educación socialista beneficia a los más desheredados, a las masas campesinas y obreras que tradicionalmente se habían excluido de la cultura, de la vida política y social. A partir de ella se promueve entre los trabajadores la unidad, la solidaridad y una cultura basada en la razón, como vía para hacer frente a la desigualdad.

En este contexto, la idea de llevar la educación a todo el país configura diversas acciones que involucran a la educación física.

Las misiones culturales disueltas en 1938 por Cárdenas fueron luego reconstituidas en 1942 sobre una base diferente. En adelante eran los instrumentos más efectivos para propagar la ideología oficial y tenían un papel particularmente importante en la agitación en pro de la reforma agraria. Las misiones culturales se complementan con otras estrategias para el cumplimiento de la política de masificación educativa. La educación física se impartirá a los campesinos y los obreros, sectores con los que los gobiernos de la Revolución están comprometidos, por diversos medios que crean una estructura organizativa particular.

Al igual que en los procesos de formación anteriores, el boletín y las publicaciones oficiales en general conforman una estrategia efectiva de hacer llegar las disposiciones y principios pedagógicos sobre la educación física. Así se plantea esta estrategia en la *Revista de Pedagogía*.

Para unificar la acción de los maestros que tienen a su cargo la enseñanza de la educación física en todas las escuelas del país, por conducto de esta revista, periódicamente se darán a conocer las normas fundamentales de esa labor, así como las orientaciones metodológicas necesarias para obtener mejores resultados.

Tanto los profesores especialistas como los maestros de grupo que en una forma espontánea tienen a su cargo este servicio, al ajustarse a las especificaciones contenidas en el programa deben tomar en cuenta el espíritu con que debe impartirse la educación física, ya que una serie de actividades mecánicamente ejecutadas tiene una escasa significación educativa (La educación física en el sector escolar, 1941, pp. 116-126).

Unificar criterios con relación al espíritu con el que debe enseñarse la educación física es un propósito prioritario que implica rescatar acciones que habían sido ensayados en tiempos anteriores, era necesario hacer una reestructuración organizativa.

Las acciones expansionistas de la educación física conformarán nuevas estructuras institucionales que complementan y en algunos casos intensifican a las anteriores, como es el caso de las funciones de las misiones culturales, pero que además, van a dar a los maestros de educación física una orientación particular en su identidad profesional, a partir de que se les asignan funciones específicas.

A partir de 1926 en que comenzaron a funcionar con regularidad las misiones culturales, integradas por los especialistas entre los cuales se consideró al de educación física, fue cuando el maestro rural empezó a recibir instrucciones específicas sobre la materia.

Dos son los departamentos que a través de sus organismos difunden la educación física en el campo: el departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea y el de Enseñanza Agrícola y Normal Rural.

El primero sostiene en algunos estados de la República promotores de educación física adscritos a las direcciones de educación federal, que tienen funciones múltiples, siendo fundamentalmente los encargados de promover, organizar y supervisar las actividades relacionadas con la educación física, los deportes y las recreaciones en todas las instituciones dependientes de la Secretaría de Educación. También orientan y capacitan a los maestros rurales en la conducción de planes de trabajo que de esa materia concuerden con las necesidades imperiosas del medio rural.

El segundo departamento cuenta con dos servicios especiales para satisfacer las actividades a que nos venimos refiriendo. Uno son las misiones culturales donde misioneros de educación física tienen por difícil encargo dar a los maestros la interpretación debida de los planes y programas de educación física, desarrolla intensa labor social en las celebraciones de los institutos.

En este año se instituye la planta de promotores de educación física tipo "B" para atender las exigencias de la vida deportiva de las 22 escuelas que controla (La educación física en las escelas rurales, 1935).

La organización para hacer extensiva la educación física en el país hace que surja una figura multiplicadora, parecida al monitor de la educación lancasteriana: la figura del promotor de educación física, cuyas funciones van a configurar en gran medida las capacidades que se demandan a la profesión de maestro de educación física. Así mismo, como se observa en la cita, el elemento masificador involucra varias instancias de la Secretaría de Educación Pública, de las cuales estaba a la cabeza el departamento de Bellas Artes con su Dirección General de Educación Física.

Pero la educación física del país no se reducía a la adscrita sólo a las escuelas, sino comprendía la educación física militar, que contaba con su propia dirección, las diferentes federaciones deportivas y el Comité Olímpico.

Estas múltiples instancias de la educación física nacional requerían de un organismo que les diera cohesión y racionalidad, que centrara la educación física en todos sus aspectos, para poder hacerla llegar de una manera eficaz a todos los confines del país.

Para satisfacer tal necesidad, se crea el Departamento Autónomo de Educación Física, con su Secretaría Técnica de la Educación Física Escolar.

Para hacer llegar la educación física hasta los que la necesitan era indispensable la centralización y coordinación de las labores educativas en la materia, las que hasta hace poco se encontraban diseminadas en distintos organismos, los que aun cuando tenían la misma finalidad, ocasionaban, por la diversidad de programas, orientación y personal, anarquía en la acción y fuertes gastos que podrían emplearse más satisfactoriamente, con sus características científicas de civismo, higiene y progreso físico (Departamento Autónomo de Educación Física, 1936).

La racionalidad del gasto, de la economía, del gobierno, pero sobre todo, racionalidad en la orientación ideológica (la socialista) que se pretendía implementar en todos los flancos de la educación, configura una nueva estructura organizativa que cuenta con un motor

que impulsará las prácticas educativas: la ideología socialista. Pero ¿en qué consiste esta ideología? o más bien ¿cómo se concibe la educación física desde el proyecto de educación socialista?

LAS CLASES SOCIALES SUBORDINADAS, EL BLANCO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

El sentido social y de desarrollo humano de la educación física en el proyecto de la educación socialista se orienta al perfeccionamiento físico del proletariado y el campesinado.

El gobierno considera que la educación física es un medio por el cual se logra el mejoramiento físico de la comunidad y muy principalmente de los integrantes de las organizaciones obreras y campesinas, por lo que se estatuyó en el Plan Sexenal, se necesita la organización de concursos y competencias deportivas, facilidades para el traslado de los concursantes en competencias interestatales; la reglamentación del intercambio deportivo entre los trabajadores y campesinos de diferentes regiones (Departamento Autónomo de Educación Física, 1936).

La comunidad está conformada aquí por los obreros y los campesinos cohesionados en organizaciones políticas. La educación física expresada principalmente en los deportes tiene una finalidad social del mejoramiento físico de las clases subordinadas; y una finalidad política que se encuentra soterrada, que pasa de lejos pero que está ahí cuando se necesita, que tiene que ver con la consolidación de organizaciones sociales con signo corporativista.

En los discursos oficiales y académicos, la educación física es considerada como el elemento fundamental de la acción social.

La educación física debe ser la base de toda educación en nuestro medio social debiendo tender a la formación del carácter, a desarrollar las cualidades que el hombre necesita para triunfar en la lucha diaria; que no

deben buscarse hombres excepcionalmente fuertes, luchadores resistentes en lo físico y totalmente descuidados en sus valores éticos. Sino que debe tenderse a hacer una coordinación exacta y útil, neuromuscular, es decir, el factor cerebro aprovechando el atributo músculo para mover hábilmente la inteligencia y el cuerpo; que debe ponerse gran atención en el desarrollo de las cualidades del carácter; teniendo presente la mutua cooperación, abnegación, serenidad, decisión, intuición, audacia, valor civil, trato social, nobleza, tenacidad, considerando en una palabra la gran importancia que entraña dentro de la acción social.

La educación física había venido presentándose en nuestro país con carácter netamente selectivo, no tomando en cuenta el carácter ideológico de la comunidad.

Se procura hacer resplandecer el deporte no en el individuo, sino en el grupo, en el conjunto, en una palabra elevar el coeficiente físico, moral e intelectual de las clases que integran nuestra patria, dando a la educación física moderna una orientación plenamente socialista, por lo que se propugna con tenacidad hacer resaltar la disciplina colectiva, la unidad de grupo, la mutua cooperación, etcétera (Departamento Autónomo de Educación Física, 1936).

El desarrollo de la personalidad se piensa supeditado al grupo, a la comunidad, a la acción social, a la disciplina colectiva, a la unidad del grupo, a la mutua cooperación, todos estos elementos que en el discurso están asociados a las clases sociales. La educación física no se piensa como un elemento que va a superar la contradicción entre las clases subalternas y las hegemónicas, entre las clases poseedoras y desposeídas. No se piensa como un elemento ideológico que puede aportar para hacer estallar las relaciones de propiedad, sino como un elemento para alcanzar el compañerismo, la cooperación, la fraternidad entre los individuos de la clase trabajadora para salir de la miseria.

La educación física se sitúa en el grupo, este grupo sin embargo ya no va a ser la raza, sino la clase social, aunque ambos conceptos se siguen utilizando como sinónimos. Ésta es la clave del pensamiento de la educación física en este momento.

La ambigüedad en los conceptos, a nivel de identificar la clase con la comunidad, se da también al relacionar la clase social con el concepto de raza.

La educación física está orientada a la clase obrera y campesina. Se procura que no sea una serie de actividades mecánicamente ejecutadas, ya que de esta manera tendrían una escasa significación educativa. Ha logrado que no solamente sea la materia en sí misma la que logre producir buenos resultados, sino el método, la manera de impartir el conocimiento, el contacto vivo y real del educando con las actividades que tengan espíritu y no meramente con procesos mecánicos. Ha procurado desterrar las prácticas de métodos artificiales o convencionales para practicar en su lugar un método natural que elimina el aburrimiento y hasta repulsión que producían la práctica de los sistemas a que antes nos referíamos. Se ha procurado hacer que participe el mayor número de alumnos de las escuelas en las competencias interiores, primarias y generales, que se organizan de acuerdo con el reglamento deportivo.

De esta manera se han eliminado los resultados egoístas, que eran producto de las competencias individuales, permitiendo que el mayor número de alumnos participe de la responsabilidad que esta representación entraña (se ha dado una interpretación social a la educación física). El horizonte actual es más amplio. La oficina de educación física ha procurado señalar mejores rutas para que se realice uno de los postulados más altos de la revolución: el mejoramiento físico de la raza (La educación física en las escuelas rurales, 1935).

La superación del individualismo egoísta y la idea de una educación física que apunta al desenvolvimiento de sí misma separada de las necesidades sociales reales que prevalecían en el ambiente de la época, en cierta medida posición que promueve la Escuela de Educación Física de la UNAM, tiene como mira el mejoramiento de las clases proletaria y campesina, identificadas con la raza.

Dos conceptos opuestos, la clase, que refiere a la naturaleza contradictoria de los grupos, sobre todo por el papel que juegan éstos en

la producción, situación que se debe superar a partir de una revolución social que no descarta la lucha armada; y la raza, término universal, donde se aspira más que a la contradicción y a la segregación, a la vinculación, a la cohesión social (Fell, 1989, p. 667).¹

La situación de ambigüedad terminológica, sin embargo, no afecta la idea de trabajar la educación física, de *tirar la sogá* para el mismo lado, hacia el colectivo, hacia el grupo.

En los rasgos del hombre que se pretende formar desde la educación física aparece el grupo como fin último:

La nueva educación física formará un hombre típico que tenga las siguientes características: de talla más bien delgado que grueso, entusiasta, alegre, gracioso, de musculatura flexible, de ojos claros, piel sana, ágil, despierto, erguido, potente, bueno de sí mismo, sincero, honesto, limpio en acto y en pensamiento, dotado con el sentido del honor y la justicia, con el compañerismo de sus semejantes (“La nueva educación física. La gimnasia natural se imparte a los escolares”, 1936).

En la fabricación del hombre-máquina se conjugan signos corporales de diversa índole: morfofuncionales tendientes a la eficacia y la utilidad, de naturaleza apolínea, que conjuga el hombre bello y bueno; el fundamento del honor más que el del deber y la justicia que es el corolario del hombre bueno. Todos estos elementos se acompañan del compañerismo, de la camaradería, que va a imprimir a la idea de la acción social, de una manera forzada si se quiere, una característica distintiva al discurso colectivo hacia donde se encausa a la educación física.

¹ El término raza en los discursos analizados se orientan más a la idea de Vasconcelos. Es sobre todo, “una primera tentativa de cristalizar ciertos mitos continentales, de crear un movimiento de adhesión emocional más que razonada alrededor de una unión iberoamericana para instaurar una mística continental con sus misterios, sus impulsos, su irracionalidad, sus mandamientos: búsqueda apasionada de la belleza; cultivo de la lengua castellana, que confiere a todo ciudadano hispanoamericano carta de ciudadanía espiritual; desarrollo del gusto, que se define como el misterio que es la razón secreta de toda estética”.

Hay en esta cita una actitud forzada que se orienta a vincular, a partir del discurso colectivo, las cualidades de un hombre que no está especificado en ninguna clase social, que más bien es un hombre abstracto. Sin embargo, esta dimensión del hombre abstracto se verá eclipsada por su antípoda, el hombre de carne y hueso que encarna, como veremos adelante, en las clases subordinadas.

El ingrediente colectivo de la época imprimirá un sello particular al concepto de educación física:

Para nosotros, el individuo puede cultivar todos sus músculos o determinada parte de su organismo, siendo esto su único fin. Dicho individuo hace cultura física.

En cambio, como ya hemos visto, el que hace educación física no trata únicamente de desarrollar su físico, la materia, sino que tiene que concatenar este desarrollo con sus facultades intelectuales y morales y a las cuales yo agregaría también las sociales. Una clase de gimnasia, si no persigue estos fines, no es educación física.

En otras palabras, el que busca mejorar su organismo para estar muy fuerte practica la cultura física. En cambio, el que busca su desarrollo armónico, integral, que sabe que al cambiar su trabajo intelectual por un ejercicio físico razonado, consciente, a la par que mejora su físico, su organismo, inyecta mejores bríos a su intelecto, tanto por el descanso que obtenga al dejar de pensar en sus estudios como porque sabemos que el cambio de actividades razonables dan nueva vida al sistema nervioso y muscular, practica, sin duda alguna, la educación física.

Y ya que la época lo exige diremos que la educación física es para los que buscan su desarrollo físico, intelectual, moral y social (“La cultura física o educación física”, 1935).

Con una actitud incrementalista como novedad, la educación física no puede concebirse sin hacer alusión a la dimensión social, comunitaria o de clase.

La realización de ejercicio corporal con miras al perfeccionamiento del cuerpo, al desarrollo armónico integral, a un ejercicio

razonado, sólo se convierte en una verdadera educación física cuando se le imprime a dicha acción la dimensión intelectual, pero sobre todo la dimensión social.

Desde el punto de vista de la educación socialista, el individuo es corporalmente educado sólo cuando planea y realiza ejercicio pensando en el colectivo, en el grupo o en la clase. Todas las acciones en torno a la educación física tendrán como referente la dimensión social.

No sólo los fines y el concepto de educación física se encuentran concatenados a la dimensión colectiva, sino también los métodos. En este mismo tenor, el logro de la salud, del bienestar físico, es a través de un método recreativo de las actividades físicas, enfoque que no debe estar separado del interés colectivo.

La orientación de la educación física en el medio rural es la siguiente: la educación física del niño campesino se orienta en el sentido de que forma unidad con todas las actividades de la escuela y que aproveche también todos los momentos de la vida de la relación del niño para pugnar por su bienestar físico, dando todas las oportunidades para que ejercite su actividad física en un ambiente de recreo e inculque los hábitos necesarios que contribuyan poderosamente al afianzamiento de la salud escolar. La educación física del joven campesino sigue igual orientación, buscando siempre la recreación física del ejecutante. Tomando en cuenta que el campesino está sometido a un intenso trabajo físico agotante que la alimentación no puede equilibrar, las disciplinas musculares que se le exijan deben ser aquellas que le den ocasión de obtener, además de la sana emulación y del interés colectivo por la recreación, la elasticidad de sus sistema muscular y el afianzamiento de su vigor orgánico (La cultura física o educación física, 1935).

Es un fenómeno distintivo de la época hacer alusión al grupo como un recurso obligado de cualquier definición de la educación física, de esta manera, los fines y los medios de la educación física se van a ligar a dicha ideología. Las técnicas que buscan el desarrollo muscular a partir de una pedagogía de la alegría pasan por el individuo, pero tienen como blanco el grupo.

En el primer tercio de la década de los treinta del siglo pasado, la misión de la educación física es el desarrollo de las capacidades físicas individuales con miras a consolidar los intereses colectivos. Aunque los intereses de la colectividad deberán entenderse en este contexto, como los logros de la clase obrera y campesina. Ésta es la orientación que se da a la educación física desde el Departamento Autónomo de Educación Física, instancia que nos interesa trabajar con detenimiento, porque de ahí surge la propuesta de constituir una escuela para formar a los maestros de educación física.

Pero antes de trabajar el plan de estudios de dicha escuela, terminemos de caracterizar la concepción de educación física.

De acuerdo con el Departamento Autónomo:

La educación física entre los campesinos será de carácter esencialmente deportivo, sin que por ello se descuide su preparación técnica. Voleibol, pleygraund, frontón, fútbol, básquetbol, natación, atletismo (carrera, saltos y parte de lanzamientos), lucha, box, jaripeo y demás deportes, dándole atención a los nacionales (la anarquía, pelota mixteca y lanzamientos, ya sea de mano o con honda).

Otra de las modalidades de la educación física que deben formar parte integrante del programa serán: la recreación, por medio de los juegos organizados, tomando de éstos, aquellos que por sus características sean de más fácil comprensión, asimilación y agrado para ellos. La danza, dando preferencia a los bailables regionales. El excursionismo en todas las modalidades y para todas las edades y sexos. La gimnasia de aplicación, y por último las actividades sociales recreativas, por medio de exhibiciones cuyos números principales consistirán en actividades deportivas, danzas, pirámides y tablas de gimnasia calistécnica (Departamento Autónomo de Educación Física, 1936).

De este proyecto de educación física para los campesinos, que no difiere del sector obrero, destaca abiertamente un carácter *esencialmente deportivo*, por el cual se pretende promover no sólo los deportes internacionales, sino nacionales. El deporte, por un lado,

y por otro la gimnasia, los juegos organizados, la danza y el excursionismo son las modalidades en que se concreta el proyecto de educación física.

Tenemos hasta aquí una ideología de la educación física volcada hacia la comunidad (las clases sociales) y el instrumento por excelencia, el deporte.

Los elementos que configurarán el proyecto de educación física impulsado por el Departamento Autónomo están acordes con las ideas y las prácticas de educación física en general, en el sentido de que estas últimas apuntan fundamentalmente hacia el éxito deportivo más que a la conformación de un *individuo prototipo*, un individuo abstracto, que hasta este momento era la aspiración de la perspectiva científica de la educación física. El Departamento Autónomo deja en la sombra un aspecto importante que es el papel del maestro en la clasificación, en la investigación de los grados de anormalidad-normalidad de los alumnos que conforman el grupo-clase de educación física en las escuelas.

Dado el énfasis en el torneo, en la exhibición, la cuestión analítica del individuo que tiene como base la clasificación de los grupos de alumnos en normales y anormales, en sanos y enfermos, no es asunto que sea competencia del profesor de educación física y por lo tanto de las instancias formadoras de ese profesor.

En la respuesta que da el jefe administrativo del Departamento de Bellas Artes al autor de un documento que le fue enviado, denominado *Proceso defectuoso de la educación física y causas de nuestra decadencia y estancamiento deportivo*, se plantea que:

El autor lamenta el fracaso de nuestros equipos olímpicos, peor al mismo tiempo, en forma contradictoria, critica que se prepare a los mejores alumnos de las escuelas superiores para ser campeones nacionales.

Los principales ataques del autor se refieren a que no se utilizan debidamente los reconocimientos médico-físicos y que se da preferencia a la enseñanza de los deportes y dentro de ésta al adiestramiento de los alumnos que muestran mejores aptitudes naturales.

Es cierto que los reconocimientos médico-físicos no han dado el resultado que pueda esperarse de ellos, pero esto se debe a que la labor preparatoria del departamento de Psico-Pedagogía e Higiene ha sido incompleta. Hasta ahora no se ha hecho de una manera sistemática en lo que se refiere a la clasificación de los alumnos para las clases de educación física, ni se ha reconocido a todos los alumnos ni las tarjetas de los reconocidos contienen datos suficientes para una perfecta clasificación. Resulta pues, que tan sólo porque se piensa que en lo futuro debe realizarse este trabajo con un rigor científico absoluto, se acusa a la sección de educación física porque no lo ha tenido en cuenta ya (Departamento de Bellas Artes, 1932).

El fracaso de la educación física no se pondera en relación con el tipo ideal de hombre que se quiere formar, sobre todo aquel creado según la educación física (las médicas y las biológicas), no se cuestiona hasta qué punto la educación física ha contribuido a conformar personas apegadas al perfil de individuo ancho de tórax, delgado, de mirada clara, etcétera, (cuestiones analíticas difíciles y caras para ser objetivadas), sino por el éxito deportivo. La parte crítica se orienta hacia las cuestiones metodológicas de carácter elitista con las que se aborda la enseñanza del deporte.

La responsabilidad del fracaso de la educación física (valorada a partir del éxito olímpico y una metodología que favorece a la élite deportiva) no está dada sólo por el mal funcionamiento de la instancia que proveerá de datos estadísticos necesarios para orientar la clase de educación física, sino por una serie de problemas que son diferentes aspectos de uno solo: la miseria nacional de la educación física en México.

Es muy fácil imaginar un estado ideal de cosas (mediciones antropométricas, examen médico-físico, gimnasia médica, gimnasia de corrección, etcétera) como en los Estados Unidos o como en Checoslovaquia; pero es necesario por otra parte, que dejando reposar la imaginación, se tenga en cuenta las condiciones reales en que se imparte la educación física en México, con un profesorado insuficiente y poco experto, en escuelas que carecen de es-

pacios libres, gimnasios, baños, etcétera, y por último con un presupuesto que pone de manifiesto la incapacidad material del Estado para costear una educación física de primer orden (Departamento de Bellas Artes, 1932).

Además de la insuficiencia de profesores, la formación es uno de los múltiples factores que determinan el fracaso de la educación física. Si hay una formación de profesores de educación física, esta formación no los ha convertido en expertos, en técnicos. Un maestro con conocimiento en medicina, campo curricular que permite orientar su acción pedagógica hacia la búsqueda de la normalidad contrasta con una realidad inundada de carencias y limitaciones. Probablemente ésta sea la causa de que el organismo rector de la educación física en este periodo abandone el proyecto normalizador para instalarse en la perspectiva deportiva.

El proyecto del Departamento Autónomo de Educación Física no se plantea la idea de trabajar la parte científica de la educación física, la capacidad de decidir, de establecer lo normal y lo anormal, entre sus planteamientos no existe la idea de establecer el vínculo entre lo que se considera la ciencia de la educación física y la técnica.

Es en torno a esta última, la técnica (deportiva y de gimnasia) y su administración, sobre la que girará la formación de los profesores de educación física. La ciencia y la técnica no coinciden en la formación de profesores de educación física. El vínculo de la técnica con la teoría que se había intentado desarrollar en el plan de estudios de la Escuela de Educación Física de la Universidad, a partir del enriquecimiento del campo disciplinario biológico, se diluye con la Escuela Normal.

EL CARÁCTER SOCIAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

El jefe del Departamento de educación física Tirso Hernández ha terminado el estudio del plan y programa de enseñanza de la Escuela de Educación Física que abrirá sus puertas e iniciará sus trabajos el próximo mes de marzo.

La Escuela de Educación Física viene a llenar una necesidad hecha manifiesta desde hace tiempo, como es la de contar con un profesorado cuya preparación sea eficiente y que responda a las orientaciones que debe tener la educación física en nuestro país, de acuerdo con la ideología social que el gobierno de la Revolución ha establecido. Uno de los aspectos más interesantes del programa de enseñanza estriba en la preparación que el futuro profesor de educación física recibirá como trabajador social e investigador que lo capacitará para hacer un estudio previo en las regiones donde va a impartir sus enseñanzas, así como estar en posibilidad de aconsejar y dirigir a las masas campesinas que carecen de experiencia en su organización para el cumplimiento de sus deberes cívico–sociales, de tal manera que los profesores no se limiten únicamente a enseñar deportes o ejercicios físicos, sino que su acción trascienda en el terreno de las actividades sociales en su comunidad (“La Escuela de Educación Física”, 1936).

En marzo de 1936 se proyecta inaugurar los cursos de la nueva escuela de educación física, que se denominará Escuela Normal de Educación Física, una escuela congruente con la política educativa y social del Estado.

Son varias las cualidades que se le asignan desde un principio al futuro maestro que egresará de la Escuela Normal. Además de adquirir competencias para la investigación y la enseñanza de los deportes, o ejercicios físicos, el futuro profesor adquirirá herramientas, traducidas en deberes cívicos, para conocer y sobre todo acercarse a la comunidad. Esta situación se enfatiza a partir de que en muchos casos el maestro de educación física no trabaja directamente con los alumnos.

La idea de masificar la educación física no conlleva la posibilidad de asignar un profesor a cada grupo o a cada escuela, el maestro trabajará con colegas de varias escuelas, así ante todo es un capacitador, un trabajador social de la educación física.

La figura de los promotores surge con la idea no de atender a la clase directa, sino sobre todo de apoyar las labores pedagógicas en educación física que realizan los maestros de grupo.

En el plan de trabajo de los promotores de educación física se asignan las funciones siguientes:

1. Capacitación de los maestros en servicio
 - a) En los centros de cooperación pedagógica.
 - b) En los institutos de educación física.
 - c) Instructivo y sugerencias de trabajo.
 - d) Organización de torneos.
 - e) Visitas a distintas zonas escolares (“Plan de trabajo de los promotores de educación física”, 1936).

La formación de promotor de educación física que había venido siendo trabajada por diversas instancias de la SEP pasará a ser responsabilidad de la Escuela Normal de Educación Física. Ser promotor de educación física implica una formación ya sea como maestro, ya sea como monitor de educación física.

El ideal de masificación implicaba fabricar de una manera rápida no tanto profesores como promotores o monitores que se encargaran de hacer el trabajo fundamental de la educación física, la promoción deportiva.

El plan de estudios de la Escuela Normal de Educación Física se aprobó por el presidente de la República Lázaro Cárdenas el primero de febrero de 1936. En este plan, de acuerdo con la lógica de masificación, se instituye la figura de monitor de educación física. El plan de estudios establece la carrera de profesor y prepara a los monitores de educación física (Escuela Normal de Educación Física, 1936).

En el artículo 14 el Plan dice:

Para obtener el certificado de monitor de Educación Física, después de haber sido aprobado en todos los cursos indicados en el plan de estudios correspondiente, el candidato deberá sustentar y ser aprobado en un examen general que constará de dos pruebas: una teórica y otra práctica.

Los estudios para monitor tendrían una duración de 18 meses, tiempo en el que se desarrollarían con reconocimientos trimestrales, las siguientes materias (Escuela Normal de Educación Física, 1936):

Materias teóricas	
I. Nociones de biología, fisiología, anatomía e higiene	Tres horas semanarias
II. Elementos de administración y organización de la E. F.	Tres horas semanarias
III. Historia de la E. F. y problemas sociales relativos	Tres horas semanarias

Materias teórico prácticas	
I. Gimnasia natural, calistécnico y maniobras militares	Tres horas semanarias
II. Atletismo	Tres horas semanarias
III. Básquetbol	Tres horas semanarias
IV. Frontón	Tres horas semanarias
V. Natación y salvamento	Tres horas semanarias
VI. Bolibol	Tres horas semanarias
VII. Pleigraund béisbol	Tres horas semanarias
VIII. Fútbol sóquer	Tres horas semanarias
IX. Defensa personal	Tres horas semanarias
X. Juegos recreativos y bailables regionales	Tres horas semanarias

En el primer informe que rinde el director de la Escuela Normal de Educación Física no se hace mención al plan para los monitores, lo que hace suponer que dicha figura es abandonada por la escuela. Esta situación pudo ser ocasionada por la falta de alumnos que cubrieran, como requisito de ingreso, la enseñanza secundaria para ser maestro de Educación Física. En el apartado de Formación de programas del primer informe que rinde la Dirección de la Escuela, se comenta:

La dirección de la Escuela, una vez hecha la designación del profesorado, celebró varias juntas para fijar las bases, desarrollo y extensión de los programas de cada materia, teniendo en consideración la heterogeneidad de los conocimientos de los alumnos, en las distintas actividades, tanto académicas como prácticas, pues aunque en los requisitos se establece: *“haber terminado la enseñanza secundaria de modo satisfactorio*, no fue posible ceñirse a este precepto por razones que conoce esa superioridad (Escuela Normal de Educación Física, 1936).

Las razones de la superioridad mencionada tienen que ver con la falta de alumnos que cubrieran el requisito de la enseñanza secundaria para tener acceso a la escuela. Al respecto, un maestro entrevistado comenta que “prácticamente había que lazar a los alumnos para que se inscribieran a la escuela”.

El plan de estudios de la Escuela Normal, propone la formación de los profesores en un tiempo de tres años, periodo en que se cursarán las siguientes materias:

Materias teóricas

Primer año	
I. Biología II. Anatomía, fisiología e higiene III. Psicología IV. Inglés V. Historia de la educación física VI. Reglamento de maniobras de infantería	Dos horas semanarias Dos horas semanarias Dos horas semanarias Dos horas semanarias Dos horas semanarias Una hora semanaria
Segundo año	
I. Anatomía, fisiología e higiene II. Ciencia de la educación III. Inglés IV. Primeros auxilios V. Física y química biológicas	Dos horas semanarias Dos horas semanarias Dos horas semanarias Dos horas semanarias Dos horas semanarias
Tercer año	
I. Kinesiología y kinesiterapia II. Antropometría y masoterapia III. Organización y administración de la educación física IV. Sociología	Dos horas semanarias Dos horas semanarias Dos horas semanarias Dos horas semanarias

Materias teórico prácticas

Primer año	
Gimnasia natural y juegos recreativos	Tres horas semanarias
Calisténico	Tres horas semanarias
Rítmica y métrica	Tres horas semanarias
Atletismo	Tres horas semanarias
Básquetbol	Tres horas semanarias
Fútbol soccer	Tres horas semanarias

Natación	Tres horas semanarias
Bolibol	Tres horas semanarias
Tenis	Tres horas semanarias
Pleigraund béisbol	Tres horas semanarias
Box	Tres horas semanarias
Frontón a mano	Tres horas semanarias
Bailables nacionales	Tres horas semanarias
Esgrima	Tres horas semanarias
Maniobras militares	Tres horas semanarias
Tiro	Tres horas semanarias
Pelota mixteca	Tres horas semanarias

Segundo año	
Gimnasia natural y juegos recreativos	Tres horas semanarias
Rítmica, estética y danza	Tres horas semanarias
Atletismo	Tres horas semanarias
Básquetbol	Tres horas semanarias
Fútbol	Tres horas semanarias
Natación y deportes acuáticos	Tres horas semanarias
Boleibol	Tres horas semanarias
Béisbol	Tres horas semanarias
Pleigraund béisbol	Tres horas semanarias
Box	Tres horas semanarias
Lucha grecorromana	Tres horas semanarias
Esgrima	Tres horas semanarias
Frontón a pala y cesta	Tres horas semanarias
Tiro	Tres horas semanarias

Tercer año	
Gimnasia en aparatos	Tres horas semanarias
Gimnasia natural y juegos recreativos	Tres horas semanarias
Rítmica, estética y danza	Tres horas semanarias
Atletismo	Tres horas semanarias
Básquetbol	Tres horas semanarias
Fútbol	Tres horas semanarias
Natación y deportes acuáticos	Tres horas semanarias
Boleibol	Tres horas semanarias
Tenis	Tres horas semanarias
Béisbol	Tres horas semanarias
Pleigraund béisbol	Tres horas semanarias
Box	Tres horas semanarias
Lucha grecorromana	Tres horas semanarias
Esgrima	Tres horas semanarias
Frontón a pala y cesta	Tres horas semanarias
Tiro	Tres horas semanarias

El plan de estudios tiene una estructura igual al plan de la Escuela de Educación Física de la Universidad Nacional, por más que el responsable del departamento autónomo diga que “La actual Escuela Normal de Educación Física, no tuvo ni tiene más antecedentes de las otras escuelas de educación física que han existido, que el nombre” (Escuela Normal de Educación Física, 1936).

Sin embargo, una mirada rápida basta para confirmar que la Escuela Normal reproduce la estructura metodológica, distribución de las materias, requisitos y procedimientos para la obtención del título del plan de la escuela de la Universidad. Al igual de la escuela universitaria la carrera tiene una duración de tres años; cada año con evaluaciones trimestrales, se debe cursar un determinado número de materias teóricas que aparecen encabezando a las materias teórico-prácticas.

Por otro lado, hereda de la Escuela de Esgrima y Gimnasia sus contenidos militares (esgrima, tiro, maniobras militares). Esta situación obedece a varias razones: en primer lugar al origen militar del creador del plan, el general Tirso Hernández, egresado de dicha escuela; en segundo se debe a que ningún sector social como el militar se había adherido al deporte como un elemento de su formación y mantenimiento de su forma física. Fuera de la escuela, es la instancia militar la que promueve el deporte, la que lo usa como un elemento para reproducir sus esquemas disciplinarios y tercero se debe a que con el cardenismo se ha consolidado ya un ejército profesional y se han dejado atrás los rescoldos del caudillismo.

En síntesis, podemos decir que la Escuela Normal, en lo que se refiere al plan de estudios, no agrega nada al dispositivo que se había conformado para la formación de maestros.

LAS MATERIAS TEÓRICAS

El campo de las disciplinas biológicas, formado por siete cursos, equivalentes al 50% de las materias teóricas, sigue teniendo predominio sobre los otros campos del ámbito teórico. Estas asignaturas siguen respondiendo a la idea de preparar a los profesores para mantener una relación simbiótica con los médicos, para interpretar sus decisiones respecto a la cantidad y tipo de ejercicios que deberán realizar los alumnos, para ayudar a clasificar los grupos de alumnos *débiles físicos* y los normales y para determinar la orientación deportiva de los alumnos.

En una nota periodística de la época se exponen las funciones sociales del médico en relación a las finalidades de la educación física:

1. Selección y formación de grupos homogéneos atendiendo a las siguientes constantes: sexo, edad, desarrollo físico, integridad funcional y desarrollo mental.

2. Formación de grupos especiales que quedarán integrados por los débiles físicos, débiles mentales o por diversas clases de lisiados o por escolares con trastornos diversos.
3. Determinación de datos antropométricos necesarios para las constantes del desarrollo.
4. Vigilancia y control en el desarrollo de los programas de educación física.
5. Orientación vocacional deportiva o atlética. Se llevará a cabo por medio de un examen médico especial en el que se realizarán las siguientes pruebas: *a*) apnea voluntaria, *b*) pruebas funcionales respiratorias y circulatorias, *c*) pruebas de aptitud: velocidad, de esfuerzo, de coordinación motora y *d*) vigilancia durante el entrenamiento.

La orientación vocacional deportiva o atlética se llevará a cabo siempre de acuerdo con el profesor de educación física, atendiendo todos los datos que consten sobre el particular y en la tarjeta sanitaria (“Labor social del médico frente a las finalidades de la educación física”, 1936).

En las tareas de individualización (aunque parezca paradójico en un momento donde predomina lo social sobre lo individual) que se le asignan a la educación física el profesor continúa jugando un rol auxiliar del médico.

A estas alturas del desarrollo de la educación física y pese a la preponderancia de las materias biológicas en la dimensión teórica del plan de estudios de la Escuela de Educación Física, al profesor se le sigue dejando fuera de la responsabilidad científica de la educación física: clasificar a los alumnos, dosificar cargas de trabajo y determinar la orientación deportiva de los alumnos.

El profesor trabaja con los resultados que produce el médico con ojo científico y que se establecen en la tarjeta sanitaria. Pero aún más, el trabajo del profesor de educación física será supervisado por el propio médico, sobre el que recae la figura de inspector de educación física.

Si en el plan de estudios de la escuela de la Universidad existía como proyecto hacer de la educación física una carrera universitaria, poniendo en la cúspide el grado de Inspector de Educación Física, en el Plan de Estudios de la Escuela Normal de Educación Física esta situación se revierte; no se plantea profesionalizar al profesor de educación física a partir de otorgarle capacidades para que él mismo pueda realizar una racionalización de la dosificación del ejercicio, función que desarrollará el médico y que se manifiesta, como veremos, en el plan de estudios a partir del establecimiento de materias de corte biológico con un carácter general y de la reducción de la carga horaria semanal. A diferencia de la escuela de la Universidad que otorgaba hasta cinco horas, la carga horaria es de dos horas semanales y desaparece la idea de laboratorio.

El campo biológico del plan de estudios parece ignorar un desplazamiento que se da en la preocupación por conocer los procesos internos del ejercicio más que los externos (SEP, 1937).² La preocupación por diferenciar lo normal de lo anormal está menos en la forma (medida del tórax, masa muscular), que en los procesos fisiológicos, menos en la anatomía, que en la fisiología. La preocupación de la educación física escolar por conocer los efectos del ejercicio, las *capacidades condicionales*, la aptitud de los individuos: fuerza, velocidad, coordinación motora que se trabajó en el plan de la escuela de la Universidad, no es trabajado por el plan de estudios de la Escuela Normal, cuando menos en el proyecto inicial. Las materias de carácter biológico, que apuntarían al objetivo planteado, tienen un carácter todavía general: anatomía, fisiología e higiene, biología, física y química biológicas. Planteado de esta forma, el conocimiento biológico no puede dar cuenta de la propuesta que apunta al conocimiento de los efectos internos de ejercicio.

² El plan de trabajo del Instituto Nacional de Psicopedagogía para 1937, implica: *a)* conocimiento de las características biológicas de los escolares adolescentes en México, *b)* educación especial a niños débiles mentales y recuperación física de niños desnutridos y lisiados. *Memorias de que guardan el estado de la educación en México*, (1937) México: SEP.

Las materias del campo biológico que se relacionan con la necesidad del conocimiento de la forma, de lo externo del cuerpo son: primeros auxilios, kinesiología y kinesiterapia, antropometría y masoterapia.

La generalidad con que se aborda todavía el conocimiento biológico, que en teoría es fundamental para orientar las prácticas de educación física, se hace evidente por la forma como se agrupan varias disciplinas en una asignatura.

El pensamiento pedagógico tiene como rasgo fundamental, el distanciamiento de los problemas que plantea la práctica de la educación física en su labor normalizadora y trasmisora de las técnicas corporales.

En efecto, las producciones de aquellos cuya primera preocupación es la organización de la educación física, no son las únicas que influyen sobre ésta. Atenta a la corriente de ideas que atraviesa el pensamiento pedagógico, la educación física se esfuerza en hacerlas suyas. Conformándose a ellas, espera hacerse admitir. Se desarrollan así varios planteamientos que no tratan de fundar un tipo particular de práctica, sino más bien de reflexionar sobre el sentido general de las actividades, más allá de sus formas particulares, en sus relaciones con el sistema educativo. Lo cual conduce a una visión de la educación y a un conjunto de interpretaciones de las actividades físicas, que constituyen el antecedente ideológico –o la base filosófica– de la educación física contemporánea hasta los años setenta (During, 1992).

El carácter general de las materias que configuran el plan de estudios de la Escuela Normal de Educación Física no es privativo del campo biológico, sino que se hace extensivo a las materias como la psicología, la pedagogía, la sociología, asignaturas desde las que se delimita también el sujeto de la educación física, un sujeto general que no toca el desarrollo particular. En este sentido, la propuesta del plan de estudios de la Escuela Normal continúa, y en algunos casos acentúa, el distanciamiento de las materias teó-

ricas con los problemas que plantea la práctica, es en este sentido heredero de los proyectos anteriores.

El conocimiento que se trasmite desde estas materias apunta a un saber universal y abstracto.

Siguiendo a During (1992), este conocimiento se funda sobre una pedagogía del esfuerzo y mantiene un carácter idealista.

El sistema de ideas que subyace a la educación física se caracteriza por la doble referencia cuasiobligatoria; de Durkheim y Alain se toman dos temas principales: la educación prepara al niño para entrar en la sociedad de los adultos; la educación, partiendo de la actividad del niño, debe canalizarla para darle al niño el gusto por el esfuerzo útil. De acuerdo con Alain, “no proponemos en absoluto mediante la gimnasia cambiar la naturaleza del hombre, sino más bien liberarla. Para Alain como para Platón, la gimnasia no es principalmente educación del cuerpo. Es ante todo educación de lo natural valeroso, de la voluntad. Aquí la consecuencia es doble. Ante todo se produce una ampliación de la extensión del concepto. Puesto que se trata de afirmar la voluntad, la gimnasia no se dirige directamente al cuerpo, pasa por él para alcanzar más allá del envoltorio material, la interioridad del sujeto. Es la interioridad del sujeto, la naturaleza humana, que se construye desde las disciplinas científicas, el punto de referencia y de llegada de la educación física de la época.

Desde el conocimiento teórico que se promueve por las materias biológicas y psicopedagógicas, la actividad del niño, sobre la que ponen el acento los nuevos métodos pedagógicos, no se considera por sí misma, sino por las regulaciones que el educador introduce en ellas. Antes incluso de ser conocida, se la relaciona con la norma del desarrollo que proporciona, cada una a propio nivel, la medicina, la psicología, la sociología y la moral. En última instancia, la multiplicidad de las normas correspondientes a sus numerosos niveles de definición, no se devuelve a la unidad más que por referencia a un sujeto universal y abstracto, cuya existencia garantiza el paso de la rectitud vertebral a la rectitud moral, y la buena integración social.³

³ Ídem.

Los principios establecidos por las materias teóricas, aun con un carácter general, acordes con el sujeto universal fundado en el trabajo y en el esfuerzo se orientan en nuestro caso al desarrollo de las clases oprimidas, a la necesidad de integración social para lograr el progreso, a la necesidad de formar individuos disciplinados.

A estas orientaciones ideales responden los cursos de las materias teóricas. Pero ¿cuáles son los rasgos de la enseñanza que se da en estos cursos? Veamos algunos ejemplos de organización y desarrollo de la clase de educación física en las escuelas primarias de la época y que, por supuesto, no hay razones para pensar que no se reproducen en Escuela Normal de Educación Física:

Lección 2

1. Formación de fila. Numeración alternada. Himno.
2. Extensión de cabeza. El decir uno con las manos en la cintura extender la cabeza hacia atrás. Al decir dos, hacia delante.
3. Paso lateral. En cuatro tiempos. Al decir uno, poner las manos en la cintura. Al decir dos, separar el pie izquierdo como medio metro y flexionar dicha pierna; al decir tres volver la pierna a la posición original; y al decir cuatro, bajar los brazos.
4. Tocar alternativamente la punta del pie izquierdo y de pie derecho; al decir dos, levantarse; al decir tres, colocar la mano derecha en la cintura y con la mano izquierda tocar la punta del pie derecho; al decir cuatro, levantarse. Puede hacerse con la mano en la cintura o elevándola.
5. Marcha lenta.
6. Juego. El gato y el ratón.
7. Ejercicios respiratorios” (SEP, 1946).

Los métodos directivos aplicados a la clase ideal de educación física son dirigidos tanto al sujeto abstracto como a un cuerpo disciplinado, a un cuerpo dócil, a un cuerpo obediente. En una fase de la clase se trata de que los alumnos realicen al mismo tiempo la orden preestablecida por el maestro; a la anterior fase disciplinaria siguen los juegos.

En este marco el plan de estudios de la Escuela Normal de Educación Física conjuga dos ideas fundamentales: la idea vigente de que se pone más atención al cuerpo disciplinado a partir de métodos de enseñanza directivos que al ámbito de las técnicas escrutadoras e individualizadoras que darían como resultado un conocimiento científico de los efectos del ejercicio. La rectitud del cuerpo (concebido como una máquina, primero expresado por Descartes en términos de objetos parciales: poleas, resortes, palancas, filtros, tubos y vesículas) no sólo es biológica sino orientada a un tipo de moral promovida por las restantes materias teóricas del plan de estudios.

Es la burguesía media la que inventa la gimnasia, y ello en dirección de las clases populares con el objeto de estandarizar los cuerpos, las actitudes (físicas y morales) por referencia a normas de autoridad y de sumisión: con respecto al orden, a la jerarquía, a la disciplina, a la ley. De allí el recurso a formas muy puntillosas, a evoluciones en el espacio minuciosamente reguladas, a una gestión del grupo (Avanzini, 1998).

La gimnasia, aunque ya no es el contenido fundamental del plan de estudios, sigue ocupando un lugar importante como una técnica correctiva, higiénica médica.

LAS MATERIAS TEÓRICO-PRÁCTICAS

Las materias teórico-prácticas del plan de estudios de la Normal de Educación Física van a conformar el gran contenido, primero porque tienen una carga horaria superior con mucho a las del campo de las materias teóricas. Y en segundo lugar porque como hemos dicho estas últimas tienen un carácter general.

Los cursos de estas materias teórico prácticas suman 150 horas contra 29 horas de las materias teóricas en los tres años que dura la carrera. El plan de estudios propone un promedio de 17 mate-

rias teórico-prácticas (denominadas deportivas en otro momento), más un promedio de cinco materias teóricas, lo que da un total de 22 materias que se trabajarán en el transcurso de un año en periodos trimestrales, como se especifica en el artículo quinto del plan.

La amplitud y la disposición de las materias teórico prácticas muestran lo que se espera del profesor de educación física. Más que analizar y establecer un discurso racional de lo que hace, al profesor se le pide que sea un experto en la ejecución técnica de las diferentes actividades físicas. El énfasis de la formación está orientado hacia el dominio de: los deportes (donde por supuesto se incluye la gimnasia) y se complementa con la danza (bailables), los juegos y reaparecerán las destrezas de orden militar expresadas en las materias de maniobras militares, esgrima y tiro. Estas asignaturas son el testimonio de que el capital cultural militar se hace valer otra vez como un signo del orden autoritario que priva en el currículo de educación física.

El dominio de la técnica tiene que ver principalmente con dos ámbitos, que maquillan en gran medida el orden autoritario del currículo: el primero es una lógica de enseñanza basada en la competencia, tiene un carácter moral, relacionado con las ideas de formar individuos que representen al grupo social al que pertenecen, pero sobre todo al país en las diferentes justas deportivas que se han establecido tanto en el ámbito internacional (campeonatos internacionales donde los juegos olímpicos se encuentran en la cúspide), como en el ámbito nacional (campeonatos nacionales). El número de medallas obtenidas en los encuentros deportivos proporciona renombre y expresa el grado de desarrollo del grupo social y país que las obtiene. La inclusión en el plan de estudios de la esgrima, el box y el tiro tienen que ver más con la lógica del medallero deportivo que integra a su vez la promoción de códigos de honor, a partir de la obtención del dominio propio para perder y ya no de defensa tanto como de amor a la patria. Si se ha de defender la patria será en la lógica de la justa deportiva. En las finalidades del programa de educación física de la SEP, los objetivos de la educación física tenderán:

Al desarrollo de la fuerza de voluntad que proviene de los juegos. Procurar que los maestros den especial atención a fin de que los alumnos desarrollen su poder de iniciativa, valor para toda clase de riesgos determinación y aspiración noble para ganar en buena lid y con estricto apego a la moral y lo que es más difícil e importante, pero más valioso todavía: que adquieran el poder de dominio propio para perder. En resumen, el maestro deberá perseguir por medio de la educación física, los siguientes objetivos:

Físicamente: Un cuerpo sano armónicamente desarrollado

Mentalmente: Perseverancia, determinación, fuerza de voluntad.

Socialmente: El sentido de cooperación y servicio para sus semejantes

Moralmente: Espíritu de caballerosidad y nobleza. La formación de un Elemento sano y útil para México y para la humanidad.⁴

El deporte expresado en la competencia es un elemento poderoso de cohesión social por el que se hace viable cualquier proyecto social, como es el caso citado del Departamento Autónomo de Educación Física. En estos usos del deporte lo que cuenta es la efectividad con la que se enseñan y se promuevan sus técnicas, más de lo que se diga de ellas o de los sujetos a las que van dirigidas.

El otro ámbito del dominio de la técnica está estrechamente relacionado con el desarrollo armónico del cuerpo con miras a la conservación de la salud. La armonía corporal remite más al desarrollo proporcional de los diferentes segmentos corporales que al equilibrio de las diferentes esferas de la personalidad. El maestro tendrá que dominar las diferentes gimnasias y las técnicas militares expresadas en ejercicios de orden. La gimnasia, para las diferentes escuelas de educación pública desde la primaria hasta las superiores, no es considerada como una actividad deportiva, sino como un conjunto de contenidos orientados al trabajo metódico para desarrollar los diferentes segmentos corporales, identificándose más cercanamente con lo que se entiende por desarrollo armónico del cuerpo y con la denominada pedagogía del esfuerzo que hemos citado líneas arri-

⁴ *Programa de educación física*. Departamento de Bellas Artes, *op cit*, p.4

ba, en este sentido sigue considerándose una materia disciplinaria. Mientras que las habilidades profesionales promovidas por el deporte, poco a poco irán identificándose con una pedagogía recreativa, como un elemento de cohesión importante.

Los ejercicios de orden (formación de filas, hileras saludo gimnástico, numerarse, *estaturarse*, etcétera), las marchas y evoluciones que se realizan en filas y a una voz de orden, son elementos que desarrollan el sentido de la obediencia en los alumnos y en los maestros la capacidad de mando necesaria para el desarrollo de la disciplina.

El apartado de gimnasia calistécnica del programa de educación física para las escuelas de educación pública primaria y media superior dice:

El fin que se busca en la gimnasia calistécnica es también la conservación de la salud por medio de un sistema de ejercicios higiénicos acompañados de música. El acompañamiento de la música para los ejercicios es de gran importancia, por medio de regularidad y su perfecta simetría se adquiere el don de la obediencia, se desarrolla la atención y se obtiene control y precisión en los movimientos, uniéndose la función fisiológica y la psicológica de la manera más amena. Este sistema de gimnasia comprende todos aquellos movimientos que se efectúan a mano libre, con aparatos manuales, etcétera.

El orden de los ejercicios es el siguiente: brazos, piernas, cuello, extensiones dorsales, flexiones y torsiones del tronco, equilibrios, abdominales, hombros y omóplatos, saltos, movimientos respiratorios.⁵

El agregado de la música a las clases de gimnasia calisténica y rítmica se sigue presentando como una alternativa para alejarse de las clases disciplinadoras, tediosas y aburridas, sin embargo la necesidad de orden en la clase hace de estas materias y su dominio técnico un fundamento al que no escapan ni siquiera los juegos que se han presentado como una vanguardia para el desarrollo de la libertad.

⁵ *Ibid.* p. 11

El aprendizaje y enseñanza de la técnica con un enfoque fundado en la disciplina, alcanza también a las materias como los juegos libres, que se apegan más a la libertad.

El orden de los juegos en una clase de Educación Física no es indiferente. Debe tomarse en cuenta que ellos son generalmente influidos por cambios que sobrevienen con la edad en cuanto a la libertad en el juego a las facultades utilizadas en el mismo y al orden en que se desenvuelven sus potencias e instintos en las cuales el juego promueve directamente el desenvolvimiento de las potencias que serán necesarias para la vida adulta.

De los seis o siete años hasta los 12, se presentan los juegos que fomentan el instinto de lucha y competencia. De 10 en adelante se desenvuelve el de cooperación, de grupo o de especie de clase.⁶

Tenemos pues que al profesor de educación física se le presenta una constelación de materias prácticas que demandan el aprendizaje de las técnicas de ejecución así como de su enseñanza, esta situación es tan absorbente en el plan de estudios de la Escuela Normal que queda poco espacio para la reflexión de lo que se enseña y cómo se enseña.

Las materias teórico prácticas no presentan una jerarquización clara de sus contenidos. La materia de voleibol, por ejemplo, aparece con el mismo nombre en los tres grados en que se cursa la carrera, de esto se intuye que la jerarquización de los contenidos se logra a partir de profundizar en los conocimientos y destrezas (la práctica hace al maestro) que demanda el dominio de cada una de las actividades físicas.

Otra forma de jerarquización de las materias se da a partir de desglosar las modalidades de cada disciplina, que serán abordadas por ciclos anuales. En este caso tenemos por ejemplo, las materias de natación y frontón. En el primer año se aborda natación, en el segundo natación y salvamento y en el tercero natación y deportes acuáticos; respecto al frontón en el primer año se aborda frontón a mano, fron-

⁶ *Ibid.* p. 9

tenis en el segundo y frontón a pala y cesta en el tercero. Esta forma de jerarquizar donde en cada curso trimestral se imparten modalidades diferentes de cada materia coexiste con aquella en que en cada curso, denominado de la misma manera, se desglosa en la enseñanza de los fundamentos técnicos y tácticos.

Las materias biológicas justifican y mantienen su hegemonía en el campo de las asignaturas teóricas a partir de la descomposición analíticas de sus unidades de conocimiento, así mismo las materias deportivas dominan las prácticas.

El vínculo de la teoría con la práctica

El vínculo de la teoría con la práctica en el plan de estudios de la Escuela Normal se expresa en tres niveles. El primer nivel está dado por la idea de cursar un promedio de cinco materias teóricas y un número indeterminado (cuando menos en la versión original del plan) de materias teórico-prácticas.

El segundo nivel se instituye en la disposición que establece el plan para que los alumnos practiquen, a partir del segundo año, cinco horas semanarias en las escuelas, y en el tercer año cinco horas semanarias en las zonas deportivas, corporaciones y en los lugares que señale la dirección de la Escuela.

Por último, el tercer nivel está en la realización de las pruebas escrita, teórico-práctica y práctica para la obtención del título de profesor de educación física. Este apartado del plan de la Normal es el mismo que tenía la Escuela de Educación Física de la Universidad.

Hemos dicho que las materias teórico-prácticas ocupan la mayor parte del plan de estudios, de tal forma que el maestro trabaja con un promedio de cinco materias por trimestre, con una carga horaria de tres horas por semana, pero ¿cuál es la racionalidad que subyace a esta selección tan diversa y abundante de contenidos técnicos que el profesor de educación física tiene que aprender?

Lo que impulsa a seleccionar las diversas actividades físicas son los objetivos que se le asignan a la educación física. El cuerpo sano que se objetivará en un cuerpo ideal (fuerte, ágil, flexible y limpio)

cuya racionalización estaba más cerca de los diferentes tipos de gimnasia. El cuerpo ideal será logrado principalmente por las actividades deportivas y sus cualidades morales y sociales: iniciativa, autocontrol (valorar el triunfo tanto como el fracaso), honestidad, sinceridad, justicia, amor a la patria a partir de la conservación de las tradiciones (pelota Mixteca).

La difusión del deporte como actividad amplia es la estrategia con la cual la Escuela de Educación Física se adhiere al proyecto social y político del Estado, el cual pone en segundo plano a la incipiente pedagogía de la educación física que se venía construyendo a partir de las materias biológicas.

Esta forma de entender y organizar el currículo de educación física va a permanecer durante varios años, pese al cambio de orientación política del denominado proyecto de unidad nacional y de la emergencia de los discursos que destacan la participación del sujeto en los procesos pedagógicos y sociales en general.

CAPÍTULO VI

LA ESCUELA NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA

LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL PROYECTO DE UNIDAD NACIONAL

En 1940, con Ávila Camacho al frente de la presidencia de la República, se da una serie de reformas en la SEP acordes con el Proyecto de Unidad Nacional que van a influir en la organización de la educación física. Con la nueva organización desaparece el Departamento Autónomo de Educación Física y la Escuela Normal pasa a depender de la Dirección General de Educación Física.

Para 1939 se refunda la Secretaría de Educación Pública. Desaparece el Departamento Autónomo de Educación Física y se crea la Dirección Nacional de Educación Física encargada de orientar y dirigir todas las actividades relacionadas con esta rama de la cultura humana

Los motivos fundamentales que se tuvieron para crear la Escuela Normal de Educación Física fueron los de preparar técnicamente a los futuros encargados de la difusión deportiva en el país; para obtener así mayor rendimiento en sus actividades; por lo que su programa de estudios debe estar de acuerdo con el Plan de Trabajo de la Dirección General de Educación

Física, y por lo tanto, depender directamente de ella, por lo menos durante el año próximo y por lo tanto se hace un estudio cuidadoso que modifique, mejorando ese programa (SEP, 1939).

La búsqueda de unidad nacional necesitaba de una instancia que coordinara la difusión deportiva en las diferentes entidades federativas, que además se hiciera cargo de la Escuela Normal de Educación Física, institución que administraba el saber de ese campo social, dicha instancia será la Dirección General de Educación Física. Congruente con el carácter nacionalista esta Dirección cambiará el nombre en 1941 a Dirección Nacional de Educación Física. En 1942, con el cambio de denominación a Dirección Nacional de Educación Física y Premilitar, la escuela cambia su nombre a Escuela Nacional de Educación Física y Premilitar (ESEF, 1936). Esta modificación no altera sustancialmente el currículo escrito de la Escuela, pues sólo se agregan en segundo año las materias de tiro de pistola, esgrima de florete, y esgrima de sable, que se habían impartido en la Escuela Superior de Esgrima y Gimnasia.

En 1943 la Escuela vuelve a adquirir el nombre de Escuela Normal de Educación Física y dependerá ahora del Departamento de Estudios Pedagógicos, de la Dirección de Enseñanza Superior e Investigación Científica de la SEP.

La búsqueda de una instancia burocrático-administrativa que die-
ra cobijo al quehacer académico de la Escuela no termina ahí. En 1948 la Escuela Normal pasa a depender del Departamento de Enseñanza Normal y Urbana, de la Dirección General de Enseñanza Normal.

Estos cambios reflejan con mucho las batallas que libran los agentes del campo académico del deporte (que defiende la formación del especialista, del entrenador) y del campo académico del maestro de educación física. Dos lógicas que en su nacimiento en el siglo pasado se habían desarrollado en dos instancias diferentes y que son concentradas después de la Revolución en las escuelas de educación física. El desarrollo del campo académico del deporte ha estado en manos de las diferentes federaciones deportivas y

de las instancias que administran las competencias internacionales. Esto provoca en gran medida que los agentes de dicho campo no se identifiquen con la tradición normalista y traten de adherirse a instancias adecuadas que administren su quehacer. Por otro lado, la formación de maestro de educación física ha sido una responsabilidad que recae en la Dirección de Enseñanza Normal. Las tensiones entre estas dos lógicas son las que impulsan los cambios de denominación de las escuelas de educación física, no así del currículum, que como veremos ha sido afectado por otras circunstancias.

En la lógica de tensiones que hemos expresado en forma general, la escuela se desprende de la tutela de la administración normalista y en 1949 cambia su nombre a Escuela Nacional de Educación Física, dependiente de la Dirección General de Educación Física, nombre que mantendrá hasta su cambio a Escuela Superior de Educación Física a finales de los setenta.

El nombre de escuela nacional está acorde con una renovación del espíritu nacionalista que promueve el Estado desde 1940. La idea de lo nacional se desliga de la idea de clase social, de los intereses de la clase trabajadora y se adhiere al concepto de ciudadano. Lo nacional significa ahora, como lo había dicho Ávila Camacho, “una voluntad de servicio patrio, sin distinción de sectas, de credos, de partidos o de fracciones” (Guevara, 1983).

El mote de nacional que se le otorga a la escuela de educación física tiene que ver menos con la distribución equitativa de los beneficios de esta materia en la nación, que con la idea de enaltecer la patria expresada en las instituciones a las que no se sobrepongan los intereses particulares de los individuos o los grupos sociales. Esta idea es congruente con cambios políticos y estructurales que se dan a lo largo de periodo.

En primer lugar se da una nueva orientación al corporativismo que se había estructurado a finales del sexenio de Cárdenas. Con Cárdenas se habían creado organizaciones abiertamente corporativas como: la CNC, la CNOB, la CTM, el sector militar que como hemos visto a través de la promoción del deporte pone su grano de arena para el afian-

zamiento de dichas instituciones. Estas organizaciones se reunían en el Partido de la Revolución Mexicana (PRM), partido oficial central construido bajo la dirección de la burocracia política gobernante.

En su fundación dichas organizaciones corporativistas fueron un instrumento poderoso para la redención de las grandes masas de pueblo, sin embargo, a partir de 1940, con la idea de la expansión industrial a toda costa, la función de las burocracias corporativas se transformó. Si antes los dirigentes sindicales actuaban para favorecer la lucha reivindicativa de sus agremiados, ahora se esforzaban por mediatizar esa lucha y destruir todo espíritu combatido dentro de sus organizaciones so pretexto de que la renuncia a mayores salarios favorecía el desarrollo de la industrialización. (Guevara, 1983, p. 101-142).

Se demanda una nueva forma de sacrificio en aras ya no de la clase social, sino de la patria.

En segundo lugar, dice Guevara Niebla (1983), hay un amplio apoyo del sector público para la expansión del capital privado:

Medidas arancelarias proteccionistas; créditos de la banca pública a bajos intereses para inversionistas; ayuda fiscal de diversos géneros; ayudas para los industriales por la vía de ofrecerles servicios públicos baratos, como transporte, o por la vía de venderles electricidad o productos petroleros a bajo precio; contratos que involucraban una transferencia directa de capital hacia la iniciativa privada, concesiones especiales, etcétera.

Los cambios políticos y estructurales que privilegian al capital sobre las clases trabajadoras, que se habían venido dando con mucha fuerza desde el sexenio anterior, específicamente después de la expropiación petrolera en 1938, detienen y mediatizan las aspiraciones de las clases trabajadoras. Como dice Arnaldo Córdoba (1974, p. 197): “Las voces populares que abogaban por un cambio social se perdieron en el laberinto de oficinas gubernamentales que fueron construidas para canalizar y moderar las aspiraciones de la población subyacente”.

En la última fase de su gobierno, el propósito de Cárdenas, que continuó su seguidor fue el fomento a la industria, el primero aguijoneado por el estallido de la guerra y el último por las necesidades que le planteaba el desarrollo de la misma.

La participación de México en la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) comprendió cuatro aspectos principales: el hundimiento, por submarinos alemanes, de seis buques-tanque y un carguero de una flota mercante, por cuya causa se declaró el estado de guerra con las potencias del Eje; el envío de 302 mil 775 trabajadores a Estados Unidos, para cubrir el déficit de mano de obra; el enrolamiento de 14 mil 849 mexicanos en el ejército norteamericano y la intervención del Escuadrón 201 de la Fuerza Aérea en las acciones contra los japoneses en Filipinas y Formosa (SEB, 1987).

La Segunda Guerra Mundial favoreció principalmente al proyecto económico de sustitución de importaciones en el que se encuadra el desarrollo económico local. Este brote de prosperidad, sin embargo, no favoreció a la clase trabajadora pues la inflación aunada a un acuerdo de suspensión de las huelgas, disminuyó el ingreso real de los trabajadores. La aceptación de tal situación por parte de los trabajadores en el marco de la guerra se debió al impulso de una política de unidad nacional en vez de la exaltación de la lucha de clases que se había estilado en el sexenio anterior.

Los cambios estructurales del nuevo proyecto económico exigen una refuncionalización de los valores morales e intelectuales que había exaltado y socializado el cardenismo en su momento. Había que cambiar en primer lugar la ley de educación socialista, que en los hechos legitimaba la lucha social.

Con un propósito conciliador, el 31 de diciembre de 1941 se formula la Ley Orgánica de Educación Pública y en 1945 el entonces secretario de Educación, Jaime Torres Bodet, modifica el Artículo Tercero constitucional.

En 1945 las cámaras aprobaron el nuevo texto de la Ley de Educación que rezaba así:

La educación que imparta el Estado, –federación, estado, municipio– tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional en la independencia y en la justicia (SEP, 1987).

El cambio de orientación de la educación debía pasar por la unificación del gremio magisterial y la eliminación de la Constitución del texto educativo socialista. El primero se logra por la unificación del SNTE en 1943 y el segundo por el desplazamiento de las preocupaciones ideológicas de los maestros hacia los intereses materiales inmediatos: a mayor capacitación mayores salarios, pero sobre todo por el cambio de opinión de los dirigentes de izquierda que originalmente habían promovido la idea de la educación socialista.

La nueva educación orienta su función social educativa a un discurso nacionalista abstracto que se expresa a través de nociones igualmente abstractas y sobre todo como un fin en sí misma. El discurso liberal toma el lugar del discurso socialista. Ya no se trata de reivindicar beneficios para las clases sociales desfavorecidas, situación que en los hechos hacía aflorar el conflicto, sino ayudar a establecer un orden social estable, sin convulsiones, donde cada mexicano tendría que dedicarse a cumplir con el sacrificio y con la virtud, las tareas que le correspondían.

La alusión al individuo abstracto expresado en la idea de ciudadano de Torres Bodet ya venía instaurándose por la vía de la práctica en los discursos configuradores de la educación física.

En primer lugar, la educación desde su constitución en el sistema educativo mexicano ha tenido como aspiración la configuración de un tipo ideal de hombre que se constituiría a partir de la evaluación de las medidas antropométricas y las pruebas de capacidades físicas, así como por el establecimiento de rasgos que se decantan en valores y actitudes sociales que se adjudican al individuo.

En realidad los elementos de comunitarismo expresado en términos como la cooperación y el compañerismo que aparecen en los discursos del proyecto de la educación física socialista no con-

formaban un entramado teórico práctico que se sedimentara en los elementos del currículo y que por ende no pudiera ser suprimido con cierta facilidad por la nueva ideología del Proyecto de la Unidad Nacional.

Esto se debe en gran medida a que los discursos y las intenciones de la escuela, no toca las prácticas curriculares. Como se expresa en los propósitos futuros de la Escuela Normal de Educación Física: “La vida y acción de la Escuela Normal de Educación Física estará vinculada siempre con su acción progresista y de beneficio social para las clases populares, particularmente las masas trabajadoras” (ENEF, 1936). Este discurso sin embargo no se incardina en el currículo, en los contenidos, en los objetivos, en las tecnologías, en los métodos. En el plan de estudios de la Escuela Normal no aparecen los discursos encaminados a lograr la emancipación de la clase trabajadora por medio de nuevas orientaciones de las clases de educación física, ni se proponen estrategias para superar los métodos disciplinarios preponderantes, tampoco se generan propuestas de contenidos que tengan como misión discutir conceptos de la teoría socialista.

Por otro lado, la organización de la educación física que se instaura desde el proyecto desarrollista y su política de unidad nacional afectan la estructura organizativa de la educación física a nivel nacional. Como ya dijimos, los efectos evidentes de dicha política sobre la Escuela Normal de Educación Física son el cambio de nombre por el de Escuela Nacional de Educación Física, en el año de 1949, y la orientación política a partir de que dicha escuela tendrá como blanco al ciudadano, no a la clase trabajadora.

Hay sin embargo elementos del currículo de la escuela que no cambiarán con el nuevo proyecto de desarrollo y otros que lo harán en forma paulatina. Estos últimos, dependerán de factores específicos que competen a la racionalidad académica y al desarrollo evolutivo de las diferentes disciplinas curriculares, factores a su vez que están íntimamente relacionados con las necesidades sociales y profesionales de la carrera de maestro de educación física.

LA ENEF, UNA INSTITUCIÓN DURADERA

Los cambios en la administración de la educación física no afectarán sustantivamente el currículo de la escuela de educación física, o dicho de otra forma, el impacto de las reformas que se proponen a nivel de la administración es poco, por no decir nulo, en el proyecto curricular de educación física.

Los cambios en los planes tienen un ritmo más lento que los cambios políticos, se orientan sobre todo por un espíritu de renovación e implantación de nuevas tecnologías o de la evolución misma de las materias que constituyen los campos disciplinarios del currículo.

La lentitud en los cambios del currículo queda explícita en el movimiento de 1956. En este año se da un conflicto estudiantil, que busca obtener un edificio propio para la escuela, además se hace una crítica al currículo que expresa el estado que guarda la formación de los maestros en la escuela.

Después de citar los beneficios sociales y personales que se le asignan a la educación física los estudiantes exponen su problemática:

Desgraciadamente México sólo cuenta con una Escuela Nacional de Educación Física y ésta no cuenta con las instalaciones más indispensables para llenar las finalidades a que está destinada como lo es por lo menos un edificio propio. Ese es el motivo que nos mueve a luchar por ella.

La Escuela Nacional de Educación Física fundada en 1936 se acogió provisionalmente al amparo del campo deportivo “Venustiano Carranza” en una época que en apariencia era más decorosa que la actual; se calculaba que duraría allí a lo sumo un año, y con ese criterio se habían hecho las adaptaciones indispensables. Sin embargo, la escuela ha permanecido en ese lugar hasta ahora a pesar de las gestiones que año con año se han venido haciendo en forma ininterrumpida: la mejor voluntad para realizar las cosas, falta de medios para lograrlas y, a la postre, esfuerzos que se pierden en las templaderas de la improvisación y la adaptación.

Los programas de estudios que se siguen en la escuela de educación física están atrasados casi 20 años con relación a los adelantos seguidos en las dis-

tintas partes del mundo. No cuenta con una biblioteca que tenga los libros más necesarios para la profesión, menos podemos esperar que lleguen a ella los métodos pedagógicos más modernos y por lo tanto más eficaces (ENEF, 1956).

En esta cita el origen de la Escuela Nacional de Educación Física se remonta a 1936 cuando se denominaba Escuela Normal de Educación Física y no a 1949 cuando adquiere el nombre de Escuela Nacional. Más allá de esta imprecisión histórica, los estudiantes tienen razón porque el cambio es de denominación y las instalaciones, los maestros y los planes de estudio de la Escuela son prácticamente los mismos.

En este pliego petitorio de los estudiantes se destaca la falta de atención y abandono en que se encuentra la ENEF, situación que en efecto la ha caracterizado a lo largo de su devenir histórico. Se enfatiza el atraso de los planes de estudio, cuyos cambios como veremos en esta apartado, se habían venido dando en los contenidos, en las disciplinas y no en los métodos. El énfasis de la demanda está puesto en la cuestión de la infraestructura, elemento que se había dejado pendiente pese al crecimiento económico que había tenido el país desde el comienzo de *los años milagrosos* en 1940, que incluye los años de la guerra, el auge agrícola de 1946 a 1955 y el inicio del periodo estabilizador en 1958.

A 50 años de haberse conformado la primera institución para formar maestros de educación física, no se cuenta con un edificio propio construido ex profeso para la escuela. La escuela de Esgrima y Gimnasia rentaba un local que al mismo tiempo que funcionaba como escuela, albergaba el negocio del director de la misma, pues allí tenía establecida Mericnag su sala de armas; el Curso Elemental de Educación Física o también denominado Escuela Elemental de Educación Física realizó sus actividades en una escuela primaria que contaba con instalaciones adecuadas para tales fines; la Escuela de Educación Física de la UNAM utilizaba las instalaciones del deportivo Benito Juárez y tenía muchísimos problemas para utilizar las instalaciones del Estadio Nacional que se construyera por esas

épocas; y por último la Escuela Normal de Educación Física, que como dice la cita se estableció en el deportivo Venustiano Carranza, una instalación para que el pueblo en general realizara actividad física.

La respuesta de las autoridades a la petición legítima de los alumnos, en un principio fue dotar de materiales y hacer remodelaciones a las instalaciones que hasta esa fecha se habían usado para la escuela. Dada la efervescencia en esos momentos del movimiento estudiantil de los alumnos del politécnico para que se les construyeran edificios a sus escuelas y la Escuela Normal Nacional, para que se otorgara becas y se aceptara a un mayor número de alumnos, los alumnos de la ENEF obtuvieron un convenio para que se construyera un edificio, mismo que fue inaugurado en el denominado Año de la patria, 1960.

Tras largos lustros de lucha, ahora es posible contar con magníficos edificios y campos que le permitirán a la escuela disfrutando de instalaciones adecuadas, formar mejores generaciones de maestros que difundan en nuestra patria la enseñanza y los conceptos modernos de la educación física en toda su amplitud.

El principal edificio de la escuela cuenta con un gimnasio circular de cuarenta metros de diámetro, cubierto por una sola bóveda y un cuerpo anexo en el que la planta baja se destina para baños y vestidores, cafetería y tienda escolar. La planta alta con superficie de 1000 metros cuadrados está destinada a las demás actividades deportivas bajo techo.

El segundo edificio, dijo el arquitecto Vergara, consta de tres plantas destinadas a aulas y laboratorios exclusivamente y permitirá ampliar la capacidad actual de la escuela (“Nuevo edificio para la Escuela Nacional de Educación Física, 1960”).

En esta primera versión de la escuela no aparece la alberca y los denominados laboratorios brillan por su ausencia, pues se tuvo que esperar otro movimiento estudiantil gestado en los años ochenta para que se construyera un edificio especialmente para ellos. La conquista del edificio para los laboratorios, sin embargo, no garan-

tizó el funcionamiento de éstos pues nunca llegaron los recursos. El edificio ahora se utiliza para cubículos y aulas.

A pesar de todo, la conformación del edificio de la ENEF fue un avance importante en la institucionalización de la formación de maestros de educación física en México. Sobre todo porque encarna el *alma mater*, es el depositario de los valores sagrados, del orden simbólico en que se funda y se legitima su acción.

La ENEF como una síntesis de los proyectos del Estado sobre la formación de maestros de educación física se consolidará como una institución porque cuenta con los siguientes rasgos:

Las instituciones tienen como objetivo arrancar a los individuos de las culturas particulares, de las culturas étnicas y de las culturas de clase, izándolos hacia una cultura percibida como universal, al tiempo que los sitúa en una sociedad nacional específica.

Quienes trabajan en esas instituciones, los profesores, son legítimos porque representan algo que les es superior y que no puede discutirse. Su trabajo de socialización se sostiene por un orden simbólico que da sentido a todos sus actos profesionales.

Finalmente todas las instituciones descansan en una creencia fundamental: la socialización es también una subjetivación. Se trata aquí de una creencia propiamente milagrosa, según la cual el sometimiento de los individuos a las disciplinas rigurosas, precisas y racionales de la institución es una técnica de socialización y de control de sí mismo, porque la disciplina así concebida aspira a realizar un trabajo consigo mismo. Se sostienen por principios que fundan a la vez la disciplina y la crítica de esas disciplinas. Existe en ellas un principio superior que reconcilia a los contrarios (Dubet, 2004).

Desde el último tercio del siglo XVIII se había venido conformando el capital simbólico de la educación física, desde el que se legitiman las prácticas de las escuelas de educación física. Sin embargo, se tenía una deuda pendiente, puesto que no se había podido cerrar el círculo institucional, entre otras cosas, por la falta de un edificio propio. El edificio va a fortalecer la viabilidad en

la creencia milagrosa de la socialización, de una institución caracterizada por su austeridad.

LOS EMBLEMAS Y EL CURRÍCULO

La patria ha sido un referente del currículo de las escuelas de educación física, se ha expresado como un fin diáfano en los planes de estudio. La Escuela Nacional de Educación Física va a intensificar el discurso patriótico, que aunque no se expresa en una materia de estudio en particular, forma parte sustantiva de sus prácticas, podría decirse que es un currículo paralelo. En el periodo que estamos analizando, el patriotismo es un elemento orientador del quehacer educativo de la Escuela de Educación Física. Se va a expresar en los honores que regularmente se hacen a los símbolos patrios, sobre todo en las ceremonias de inauguración o apertura de los cursos de la escuela y de la educación física en los diferentes niveles escolares. Esto implica que se preparen a conciencia escoltas que portan y resguardan con gallardía el Lábaro patrio.

Los honores a los símbolos patrios, junto con los desfiles, de los cuales forman parte las demostraciones gimnásticas y dancísticas, son actividades que se han venido realizando en el proceso de institucionalización de la escuela de educación física y van a permanecer y a intensificarse en nuestro periodo de estudio. Aun cuando no aparecen explícitas en el plan de estudios de la escuela y se dedica mucho tiempo escolar para la preparación, dichas actividades que se consideran productos académicos ampliamente valorados. Además de constituir demostraciones que implican una evaluación de lo que se está haciendo en la escuela, dichas actividades promueven valores patrióticos, al conformar como dice Vigarello (1987) haciendo referencia a Francia, una pedagogía para el ciudadano.

Durante la III República, con su cariz disciplinario y militar, las paradas y desfiles de gimnastas no se concebían como simples distracciones popu-

lares: la fiesta concurso de gimnasia se pretendía una pedagogía para el ciudadano, difusora del culto a la patria y a la república. En general, este conjunto de espectáculos deportivos trataba de inspirar valores nobles, de educar a las masas de favorecer la regeneración moral y física de los ciudadanos (Lipovestsky, 2002).

En el currículo de la escuela de educación física, la gimnasia es la asignatura que se va a relacionar directamente con esta perspectiva de la educación física. Desde esta disciplina se trabajan las tablas gimnásticas que aún hoy se muestran en los desfiles desde los que se honra la patria, los concursos de tablas gimnásticas y de escoltas.

El patriotismo también se expresa en las motivaciones para desarrollar un deporte eficaz que represente dignamente a la patria. En esta época del desarrollo de los planes de educación física se continúa con la aspiración de formar un individuo fuerte y sano, no para sí mismo o para su propio placer, sino para obtener un triunfo que honre a la patria. La moral patriótica de la época hace referencia al sacrificio del ciudadano, a los valores nacionales. La nación era un ideal superior por el que había que saber no tanto morir sino competir de una manera digna.

Los emblemas son elementos del currículo implícito de la institución que expresan la ideología del nacionalismo y el patriotismo, como valores universales.

En el primer escudo la nación se expresa en los colores patrios que lo cruzan en forma vertical. En la parte superior las letras que forman la palabra ESCUELA, en el centro las letras EF. En este escudo el elemento relacionado con la patria expresada en sus colores es la educación física, el motivo olímpico no aparece hasta los dos escudos siguientes.



Primer escudo de la Escuela de Educación Física

Aunque el movimiento olímpico y las competencias internacionales, como los Juegos Panamericanos habían venido formando parte del referente de la escuela (Evia, 2000)¹, más que a fines universales abstractos, la competencia deportiva se debía a fines emancipatorios concretos: hacer fuertes a los campesinos y trabajadores de la nación. De ahí la expresión de la educación física en el corazón de una patria dividida entre las lógicas socialista y capitalista.

En el segundo escudo, el primero para la Escuela Nacional de Educación Física, en el centro del círculo como signo de enaltecimiento del deporte olímpico que tiende a la perfección corporal, se encuentra plasmado el discóbolo, con hojas de laurel a los flancos. En la parte superior las siglas de la escuela y el lema *Fuertes para la Patria*, frase que a partir de 1956 se integra a los certificados y constancias de estudios de la institución.



Primer escudo de la ENEF

En el tercer escudo (segundo para la ENEF), la patria expresada en el Escudo Nacional está rodeada de un ambiente donde figura una pirámide, sirve de fondo de la imagen de un atleta que expresa dos

¹ Las fechas de los acontecimientos olímpicos en México coinciden con la emergencia y los cambios del currículo de las escuelas de educación física. En 1923 surge el proyecto de la escuela de la universidad, "México es invitado a participar en los juegos olímpicos de París. Con la participación de la Secretaría de Guerra y Marina, la SEP y la Universidad Nacional, entre otros, se conforma la Alianza Deportiva, que posteriormente se denominó Comité Olímpico Mexicano. En 1932 México obtiene las dos primaras medallas de plata, en 1936 repite con tres de bronce. En estas fechas se da una reestructuración del deporte y se crea el Departamento Autónomo de Educación Física, el que a su vez crea la Escuela Normal de Educación Física.

identidades. El individuo con la mitad de rasgos e indumentaria pre-hispánicos, indígenas y la otra mitad mestiza se muestra portando una antorcha que simboliza el fuego olímpico. En la parte inferior, antes de las siglas de la escuela aparece el lema *Fuerza, guía, espíritu*.



Segundo escudo ENEF

En estos dos emblemas de la escuela el discóbolo, y como dicen algunos maestros entrevistados, *el indio*, se expresan los rasgos fundamentales que hacen alusión al dogma patriótico y al nacionalista, dogmas a los que expresivamente con fines de preservación de las tradiciones y de cohesión social, se adhiere el currículo de la escuela de educación física. La raza mestiza portando el honor olímpico.

El patriotismo y el nacionalismo (aquí ya no se habla de raza), son dos términos que evocan a su vez el término comunidad. Una idea de comunidad abstracta más parecida a un cuento de hadas que fruto de la experiencia personal. La comunidad emblemática a la que se adhiere la escuela de educación física no es una comunidad verdadera.

Como señalara Zygmunt Bauman, la comunidad a la que evocan el comunitarismo nacionalista y patrioterero transmite en primera instancia la idea de comunidad étnica.

La etnicidad, a diferencia de cualquier otro fundamento de unidad humana, tiene la ventaja de *naturalizar la historia*, de presentar lo cultural como un *hecho de la naturaleza*, la libertad como una *necesidad entendida y aceptada*. La pertenencia étnica induce a la acción; uno debe elegir ser leal a la propia naturaleza, debe esforzarse por estar a la altura del modelo establecido y contribuir de esa manera a su preservación.

En segundo lugar, el Estado-nación dedicada a promover el principio de la unidad étnica por encima de todas las otras lealtades fue la única historia exitosa de la comunidad en los tiempos modernos o mejor dicho, la única entidad que alcanzó estatus de comunidad con concierto grado de convicción y efecto.

En el propósito de lograr una *comunidad natural*, el Estado nación tuvo éxito gracias a la supresión de las comunidades autónomas; luchó encarnizadamente contra el *parroquianismo*, las costumbres locales y los dialectos, promoviendo un lenguaje y una memoria histórica unificados a expensas de las tradiciones comunitarias.

Este esfuerzo se apoyaba en la legislación de un lenguaje oficial, un sistema educativo y un sistema legal unificado, estructuras de las que las comunidades carecen y que tampoco están en vía de adquirir (Baúman, 2004. pp. 183-184).

El emblema en el que aparecen los rasgos del individuo mexicano mitad indio mitad mestizo, unidos por el deporte, presenta la reunión de culturas en una sola como un hecho de la naturaleza, transmiten una *naturalización de la historia*. Se esconde, se ignora, o tal vez les es indiferente la idea de que la constitución de la nación mexicana ha dejado en el abandono económico, social, político y de todo tipo a las diferentes comunidades étnicas que viven en la miseria; que sus cuerpos miserables distan mucho de verse reflejados en la comunidad de rasgos físicos y culturales que aparecen en la etnia del pueblo mexicano, en la mitad india del individuo musculoso que porta con gallardía y pundonor el fuego representante de los más nobles principios del deporte olímpico. Se esconde también el fracaso de la política integracionista que trató de redimir la condición miserable del indígena a partir “de fundir a los diversos pueblos indígenas en el flujo general de la sociedad y forjar una nación mestiza, borrando los enclaves étnicos autónomos que protegían los antiguos usos y costumbres” (Florescano, 2005, p. 434).

Más adelante, con el propósito de construir una identidad cultural ideal más que real, se opta por dejar de lado la irritable mezcla

de razas y se pone como emblema un implemento del juego prehispánico denominado *taxtly*. Este símbolo es el último escudo de la escuela y se encuentra vigente hasta nuestros días.



Escudo actual de la ENEF

Los rasgos prehispánicos del hombre, sus juegos y sus danzas se desprenden de su suelo, retornan como una especie de contenido reprimido (el juego de la pelota mixteca se propone como asignatura en el plan inicial, pero no hay evidencias, de que se lleve a la práctica), como huellas del pasado y afloran en el currículo de la escuela de educación física.

Esos rasgos son tomados en propiedad y se guardan como una posesión preciada que al parecer dan vida al padre que es muerto por sus hijos, o mejor dicho a la madre (la patria) como rememorando los tiempos del matriarcado o como expresa Freud (2001).² “Como un resarcimiento para las madres relegadas”, que se expresa en una idea de nación. Una idea de patria, de la nación, de etnia, de un origen prehispánico que es parte del ser actual.

Esto es lo que está en la base y se pretende transmitir en los emblemas, en sus ritos para honrarlos y en otras materias del currículo de la Escuela de Educación Física.

² En el panorama histórico conjetural del origen del monoteísmo, Freud considera que el origen de la religión monoteísta se puede discernir a partir del totemismo donde la idea esencial es que los hijos mayores expulsados del clan “que vivían en comunidad, se conjuraron, avasallaron al padre y según la costumbre de aquellos tiempos, se lo comiesen crudo. Estaría fuera de lugar tomar a escándalo este canibalismo pues persiste hasta épocas mucho más tardías.

En el plan de estudios de la Escuela Normal de Educación Física, materias como pelota mixteca y bailables nacionales son contenidos que en gran medida se inscriben en la lógica nacionalista. La materia de bailables nacionales ha formado parte del currículo, con diferentes nombres, de las escuelas de educación física desde el Curso Elemental de Educación Física, la Escuela de Educación Física de la UNAM, la Escuela Normal de Educación Física y la Escuela Nacional de Educación Física. En esta última hasta 1942 se le denominaba Bailables nacionales, de 1942 a 1949 se les llamó sólo Bailables, en algunos años de los cincuenta se le denominó Bailables y danza y posteriormente sólo Bailables, en los planes recientes adopta el nombre de Danza.

El referente patriótico que se plasma en los emblemas y en los contenidos de los planes de estudio de la escuela de educación física es retroalimentado por los discursos oficiales dirigidos al magisterio a lo largo del desarrollo de la ENEF. En 1969 el secretario de Educación resume así los dones con que debe contar todo maestro:

Queremos un magisterio patriota, honesto, trabajador, entusiasta, que no anteponga designios personales al cumplimiento de deberes libremente contraídos, que guarde relaciones estrechas con los hogares de los alumnos; que posea suficiente cultura y preparación pedagógica moderna, que lo infle la dirección y el conocimiento de México a partir de la historia y la geografía (SEP, 1969).

El deber con la patria se promueve en las conciencias de los futuros maestros desde las instancias rectoras de la educación en general y es trabajado en los planes de estudio de educación física.

La vida del individuo como referente de la educación física siempre ha estado asociada a la educación física a partir de ideas como la defensa personal y sobre todo a la mejora para la salud, sin embargo es hasta principio de los setenta cuando comienza a insistirse sobre ella en el currículo de la ENEF y a retomar con mucha fuerza un lugar junto a la patria.

Los discursos de la escuela ponen al lado de la patria al deporte, y éste con el individuo:

La educación física no puede restringirse a una preparación para el deporte. Es mucho más que eso. Es una preparación para la vida (ENEF, 1974).

Ya no es la preparación para la clase o para la patria, sino para la vida. El registro que pone la práctica del ejercicio con orientación del individuo aparece y gana terreno.

Esta idea se puede ver en los objetivos de la escuela a principios de los setenta:

- a) Cuidar, dirigir y estimular el aspecto físico del desarrollo de los escolares en los diversos niveles educativos, para coadyuvar a su formación integral.
- b) Promover actividades que encausen al niño, jóvenes y adultos, a la práctica de juegos, deportes y otras actividades tanto escolares como extra escolares, como medio de adquirir, conservar y difundir una mejor actitud para la vida.
- c) Organizar y difundir la recreación en todos sus aspectos, poniendo énfasis en las danzas regionales, para propagarlas y defender su autenticidad (ENEF, 1974).

Énfasis en el desarrollo, en el logro de una mejor actitud para la vida y en desencadenar el aspecto lúdico, de catarsis, de limpieza de las tensiones del organismo a partir de la recreación, son conceptos que aunque aparecen en forma contradictoria con otros registros del currículo, la patria, el orden, el deporte olímpico, son signos de un desplazamiento de los elementos comunitarios y abstractos que ponen como punto de referencia al individuo.

EL DEPORTE OLÍMPICO: *CITUS, ALTUS, FORTIS*

El invento de una etnia superior, con un carácter de dominación absoluto, pone a ésta por encima de la acción política, económica y sobre todo curricular. En el periodo estudiado los medios y fines explícitos e implícitos del currículo están orientados hacia el logro del control disciplinario y hacia la aprehensión de valores universales como principios superiores. El referente de amor a la patria es el valor superior, valor que se traduce en norma curricular, al que se supeditan a su vez las virtudes universales que se desprenden del deporte. A partir de los años veinte del siglo xx el deporte es la actividad física con mayor presencia en el currículo de las escuelas de educación física. Ocupa mayor espacio que otras materias teórico-prácticas y es la actividad por la cual la escuela se proyecta a la sociedad a través de la idea de su promoción a la clase proletaria.

Pero ¿cuáles son los rasgos y cualidades definitorias que hacen del deporte una actividad tan valorada y compartida?

Las definiciones tradicionales le atribuyen cualidades como:

Iniciativa, perseverancia, intensidad, búsqueda del perfeccionamiento, menosprecio del peligro; un juego portador de valor y seriedad, practicado con entrega, sometido a reglas, integrador y perfeccionador, ambicioso de los más elevados resultados; es un rigor que, impuesto primeramente al alma, con una técnica apropiada el hombre transmite al cuerpo para liberarse de la servidumbre mecánica del mundo físico; es la ocasión de conseguir un ser auténtico, una existencia verdadera con la actividad espontánea y libre, con el autodomínio y perfeccionamiento progresivo (Cagigal, 1979, p. 95).

El deporte sienta sus bases en la realización de una competencia limpia y justa, se aleja de la competencia que busca el triunfo a costa de lo que sea, de la apuesta, del uso de sustancias prohibidas, de poner en riesgo el desarrollo de los atletas.

La actividad física expresada en el deporte se encuentra ineludiblemente ligada a la esfera moral (aquella que se interesa, con base

en principios razonados y universales, por la determinación buena o mala, justa o injusta de nuestra relación con los demás y con nosotros mismos), aquella esfera que no solamente deberá concebirse como asociada con la justicia y la imparcialidad, sino con el desarrollo del carácter, como una forma de unión social y como un elemento de carácter lúdico y altruista.

Arnold (1991, pp. 44-74) expresa la relación del deporte con la moral de la manera siguiente:

En primer lugar, se considera que el deporte es un elemento idóneo para el desarrollo del carácter, en el sentido que desarrolla virtudes como: la persistencia, la iniciativa y la confianza, la audacia, la serenidad, el dominio de sí mismo, el esfuerzo de cooperación, el poder de resistencia y la determinación. Estas cualidades, que aunque no son privativas del deporte, proporcionan un foro excepcional para su manifestación y estímulo. Debería percibirse como una forma de comunidad de individuos unidos por una práctica específica en la que se realizan las artes caballerescas en beneficio del mutuo afecto y la camaradería. Como el tipo de práctica que valora en especial aquellas cualidades y formas de conducta como el buen humor, el respeto, la cortesía y la afabilidad que conducen en vez de destruir las buenas relaciones interpersonales y unos empeños cooperadores aunque competitivos.

En tercer lugar el deporte, pese a las actitudes negativas que se le adjudican por poseer un amplio sentido de la competitividad, tiene una gran importancia para desarrollar el espíritu de juego, el espíritu lúdico asociado al deleite del individuo. Desde el punto de vista educativo dicho espíritu lúdico de diversión y placer puede estimularse por el deporte junto con los atributos deseables de magnanimidad y generosidad a los que aparece asociado.

En último y cuarto lugar la deportividad, aunque obligada al sometimiento de unas reglas imparciales que gobiernan el juego, proporciona un impulso para convertirse en un elemento desde el que se promueve el altruismo, la preocupación por el bien del

otro a través de virtudes como la comprensión, la amabilidad, la atención, la piedad, el interés y la amistad.

Las citadas virtudes hacen del deporte un elemento altamente educativo, por lo cual la escuela democrática que pone en el centro el desarrollo del niño no duda en albergarlo y darle cobijo. Sin embargo, los rasgos distintivos del deporte no dejan de ser un ideal, una idea romántica de acuerdo con las circunstancias que plantean las realidades de su aplicación. Según Cagigal (1979), en el último cuarto del siglo xx emergen con mucha claridad dos tendencias, dos tipos, dos especies de deporte: en primer lugar el denominado deporte-espectáculo, de élite y alto rendimiento. Este tipo de deporte tiene como motivación fundamental la búsqueda del máximo rendimiento, a partir de inducir al individuo a superar, a batir marcas.

En segundo lugar, con un enfoque fundamentalmente educativo, surge la vía del deporte praxis, espontáneo, ocio, deporte para todos. Las motivaciones de este tipo se acercan al ideal romántico descrito con anterioridad. El afán de autoperfección, de búsqueda de placer, de esparcimiento, de satisfacción de la necesidad humana de movimiento lúdico-competitivo, de salud, descanso, socialización, etcétera.

Estas dos vertientes opuestas del deporte a la vez se condicionan y se influyen. De hecho constituyen un conflicto que ha cruzado y configurado el currículo de la escuela de educación física. Ideas como la de un deporte hecho a la medida del niño son congruentes con la idea del deporte ocio, pero a su vez están en la misma sintonía del ideal olímpico. Estas ideas, por otro lado, representan la preocupación por mantener el deporte como un contenido fundamental de la educación física escolar congruente con materias como los juegos (hoy denominados recreación), la danza y campamentos que promueven las actividades físicas en busca de valores y actitudes emancipatorios.

Los discursos que justifican y promueven el deporte olímpico se nutren de las virtudes que tradicionalmente se han otorgado al

deporte en general. El ideal olímpico está asociado a un deporte amateur, desinteresado, promotor de unión, nobleza, caballerosidad y afán de superación.

El emblema olímpico está constituido por cinco aros entrelazados entre sí que simbolizan la unión de todos los países de los cinco continentes. Son tres palabras, que conducen los anhelos e ideales de todos los deportistas que toma parte en las competencias: *citus, altus, fortis* (significan: más alto, más rápido, más fuerte) (Guzmán, 1928, p. 17).

Es a este legado romántico del deporte olímpico al que se adhiere el currículo de la Escuela Nacional de Educación Física. Los juegos olímpicos representan el espectáculo deportivo más importante del mundo, es la cumbre del deporte-espectáculo, por lo tanto en ellos se generan intereses que están fuera de su dimensión ética, la propaganda política, el lucro económico, y el sensacionalismo impulsados por las estrategias de marketing. El deporte olímpico tiene como motivaciones la obtención del máximo rendimiento con el fin de batir las marcas. Estos elementos hacen que la imagen purificada del deporte olímpico se desprestige y quede como hipócrita y mentirosa.

La Escuela de Educación Física tiene como misión la identificación y el cultivo de virtudes deseadas no tanto para la autoformación del individuo como para que se manifiesten en las exigencias de las situaciones sociales dadas en función del bien de la patria.

La perspectiva utilitaria del deporte en cuanto al logro de la victoria es casi una forma de hacer patria, el deporte es un medio de cohesión social, pero también política. El motivo de la competencia, cuando menos en el plano formal del currículo se relaciona menos con el mantenimiento de la forma física, la terapia, la amistad, el disfrute, la sociabilidad o intentar sobresalir, que con un fin político que oscila entre la constitución de la patria, la clase social y el grupo político. El deporte es considerado como un medio orientado hacia algo exterior del individuo, hacia una sombra abstracta e idealizada.

Por otra parte, el establecimiento del deporte en su versión olímpica configurará el currículo de la escuela de educación física a partir de que la misión principal que le asigna la sociedad no será ya la de ayudar a la constitución de los tipos físicos, sino al ideal de constituir individuos cuyos objetivos estén encaminados a la obtención de triunfos.

Por lo anterior, la inclusión del deporte en el currículo de la escuela de educación física se encuentra en un dilema: optar por el enfoque olímpico es quedar expuesta a las críticas que se ha ganado a pulso el deporte-espectáculo. Entre otras, ésta es una de las causas por las que se cambia el escudo, excluyendo los símbolos olímpicos, después de la efervescencia de los juegos olímpicos realizados en México en 1968.

Aunque el deporte enfocado al rendimiento se saca por la puerta de enfrente, entra por la ventana trasera. Producto de un proceso de racionalidad curricular que veremos más adelante, el deporte enfocado al desarrollo de la técnica se trabaja en el currículo formal de forma moderada, sólo permanecen seis deportes. Sin embargo, mantiene su predominio a partir de las denominadas materias optativas y por la diversificación de materias del campo biológico directamente relacionadas con el entrenamiento deportivo.

EL CONTROL Y SU INTENSIFICACIÓN EN EL PROYECTO CURRICULAR

La Escuela Nacional de Educación Física se adhiere en su nacimiento a un breviario ideológico revolucionario, y de los años cincuenta hasta finales de los sesenta al progreso. Ambos, la revolución como el progreso, tienen como sustancia la nación.

Esta sustancia moral se va a nutrir de un deber o de una conciencia difícil, disciplinada, de devoción, de obligación, de espíritu cívico, de abnegación, de sacrificio y de la dedicación ilimitada hacia ella misma.

Las instituciones sociales serán las encargadas, a partir del trabajo de socialización, del trabajo sobre el otro, de obtener la fidelidad y el sacrificio de los ciudadanos. El trabajo de socialización de las instituciones en su versión fuerte, descansa en la integración social, en la interiorización de una cultura compartida. Interiorización que se logrará a partir de que la institución prefigure o especifique un rol o la acción de los individuos que se socializarán.

La etapa institucional, digamos dura, forma parte de la visión de una sociedad que no se puede visualizar sin torres ni oficinas de control, sin hacer referencia al comando supremo. Las aspiraciones de esta sociedad son un control de todos los aspectos de la vida fincado en el orden. Huxley y Orwell en sus predicciones populares de dos mundos totalmente opuestos coinciden en el control social.

Lo que compartían era el presagio de un mundo estrechamente controlado, en que la libertad individual no sólo estaba hecha añicos sino que ofendía gravemente a la gente entrenada para obedecer órdenes y seguir rutinas prefijadas; un mundo en que una pequeña élite tenía en sus manos todos los hilos –de modo que el resto de la humanidad eran meros títeres– un mundo dividido en manipuladores y manipulados, planificadores y cumplidores de planes –los primeros cumplían los planes y los segundos ni siquiera sentían deseos de expiarlos para comprender su sentido– un mundo en el que cualquier otra alternativa resultaba inimaginable (Zigmunt, 2004, p. 59).

La ficción de nuestros autores es un ejemplo de que la idea de control se encuentra en todas partes, en las aspiraciones, en las posibilidades de una sociedad no lejana y en la administración del área del trabajo fordista como modelo de la racionalidad capitalista:

La fábrica fordista –con cumplimiento de las órdenes, libertad y su meticulosa distinción entre planificación y ejecución, iniciativa y libertad y obediencia, invención y decisión, con su apretado entrelazamiento de los opuestos en cada una de esas oposiciones binarias y con su fluida transmisión

de órdenes desde el primer elemento hasta el segundo de cada par- era sin duda el mayor logro hasta el momento de una construcción social tendiente al orden (Zigmunt, 2004, p. 63).

El orden no es un fin en sí mismo en la sociedad capitalista. Desde principios del siglo xx introducido por Frederic Taylor y los ingenieros tayloristas, está anclado a la idea de eficiencia, que se pretende alcanzar a partir de principios de organización del trabajo muy específicos.

Los esquemas tayloristas preconizan el análisis detallado de todas las operaciones que forman parte del proceso de transformación de la materia prima hasta la obtención de un producto elaborado aceptable en el mercado. Los obreros se especializan en pequeñas fases de ese proceso de producción, no pudiendo tolerarse en aras de la eficiencia que se invirtiera más tiempo en una de esas tareas que el empleado por el objeto promedio. El tiempo es una de las variables claves de la rentabilidad.

Otro principio básico consiste en estandarizar el proceso de producción y los instrumentos para elaborar objetos en serie. El trabajo de cada uno no es realizar un producto, sino desempeñar una función muy concreta, parcial en su elaboración. Para ello hay que formar a cada cual en las tareas específicas que hay que desempeñar. Un conjunto de expertos desde el departamento de planificación del trabajo desarrollará las bases científicas que proporcionarán las normas y leyes del mismo (Sacristán, 1997, p. 17).

Racionalización del tiempo, análisis detallado de la tarea, estandarización del proceso, separación meticulosa del trabajo intelectual y manual, entre planificación y ejecución, son rasgos del trabajo industrial que predicen y no dejan nada al azar. Estas técnicas de dominación encaminadas a extraer la utilidad máxima de los cuerpos, como lo demuestra Foucault (1993), se van formulando en el transcurso de los siglos xvii y xviii y desde entonces no han cesado de recomponerse. Son elementos de una forma más general del poder disciplinario expresado en sus técnicas más reticulares, que a partir

de asignar lugares individuales hacen posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos; a partir de la constitución de cuadros vivos transforman las multitudes confusas o peligrosas en multitudes ordenadas; a partir de la caracterización y construcción de clases obtienen de ellas el mayor número de efectos posibles; a partir de una nueva administración del tiempo, lo hace útil por corte segmentario, por seriación, por síntesis y totalización, todos estos cambios sobre la idea de un tiempo evolutivo, tiempo lineal cuyos momentos se integran unos a otros.

El trabajo disciplinario expresado en técnicas disciplinarias, administrativas y económicas de control tiene su expresión más acabada en el fordismo y éste a su vez representa un marco epistemológico, un marco de referencia metafórica para comprender y para hacer funcionar cualquier dimensión de la realidad humana.

El trabajo pedagógico basado en el orden y el control de la escuela de educación física se expresa de manera intensa en el periodo, en dos dimensiones del plan de estudios: en la organización de las materias a partir de darles una seriación, hacer una síntesis y una correlación de una con otra en términos de un fin y al interior de las materias mismas, a partir de establecer principios de organización como continuidad, secuencia y organización en sus contenidos y procedimiento metodológicos.

La síntesis como elemento racional del plan de estudios

La síntesis como un factor de orden, de disciplina y de gobierno del plan de estudios se expresará, como ya hemos explicado, a partir de la reducción de las materias deportivas en el currículum básico. Dichas asignaturas pasan de un promedio de 15 diferentes deportes en el plan de 1936 a cinco en el último plan de estudios (ENEF, 1974, p. 10): voleibol dos cursos, gimnasia seis cursos (con un desdoblamiento en tres modalidades: básica, acrobática, olímpica), natación cuatro cursos, básquetbol tres cursos, atletismo tres cursos y a partir del tercer semestre una materia optativa, que podría ser un deporte.

Una extensión del deporte bastante fuerte a pesar de la síntesis, 21 cursos, que ocupan casi la misma dimensión de los 27 cursos en que se exponen el total de las materias teóricas y el doble del resto de los cursos de las demás actividades físicas (rítmica y métrica musical tres cursos, recreación dos cursos, danzas y bailes regionales cuatro cursos, campamentos dos cursos).

El orden se promoverá desde materias como los ejercicios militares y los métodos de enseñanza.

Los ejercicios militares es una materia que representa la tradición de la formación de un ciudadano que también es soldado, es expresión de la idea de que la escuela es un agente de orden al que deben someterse los individuos para lograr su reconocimiento.

El plan inicial de la Escuela Nacional de Educación Física es un proyecto del Estado que en ese momento de la historia del país trata de lograr el control social a partir de la centralización del poder político y una ideología basada en el orden y la disciplina. La idea de instrucción militar la heredan los gobiernos postrevolucionarios. En 1918 se crea el Departamento de Militarización que depende de la Secretaría de Guerra y Marina, éste tiene como función dar instrucción militar, cultura física, enfermería y orfeón. Además apoya a las escuelas militarizadas donde se imparten maniobras militares y gimnasia sueca. El lema de esta institución es *El deporte es la salud de la patria* (Secretaría de Guerra y Marina, 1918). En el periodo que de nuestro estudio, el enfoque militar en cuanto a instrucción y educación básica está en todas partes.

El proyecto de la Escuela Normal de Educación Física elaborado por un agente de origen militar se instituye por una instancia que depende directamente del presidente cuya formación es militar. El sello militar en la escuela radica fundamentalmente en que hay una fracción de la élite burocrática de la educación que, desde que el Estado se hace responsable de la educación básica, concibe los ejercicios físicos ligados a lo militar.

En la propuesta del plan inicial de la Escuela Normal de Educación Física los ejercicios militares sólo aparecen en el primer año

de vida de la institución, con las materias: reglamento de maniobras de infantería y maniobras militares. Sin embargo, sobre algún acuerdo y como lo expresan los certificados de estudios del 1936 al 1938 se determina que sólo se imparta, distribuida en un curso anual, la materia ejercicios militares, también denominada conocimientos militares. Esta materia desaparece del plan de estudios en la década de los cincuenta, para reaparecer en los sesenta con ese nombre hasta 1968. Posteriormente gran parte de los contenidos de la materia de conocimientos militares se anexarán a la materia de ejercicios de orden, que desaparece a fines de los sesenta y principios de los setenta cuando la SEP y el SNTE deciden “ampliar el ciclo profesional de enseñanza normal a cuatro años a fin de garantizar la formación de un mejor magisterio preparado para atender las necesidades del desarrollo que la nación demanda” (Dictamen del Consejo Nacional Técnico de la Educación, relativo a la Reforma de la Enseñanza Normal, 1969).

Pero el hecho de que los ejercicios de orden desaparezcan como materia curricular, no significa que no sigan existiendo hasta la actualidad como contenidos todavía importantes del currículo de educación física. La gimnasia en la modalidad de gimnasia básica los adopta con base en la necesidad que demandan las escuelas para la formación de escoltas.

La presencia del campo disciplinario militar, tanto en los contenidos (en un principio sólo en el primer año y su permanencia intermitente en el desarrollo de la escuela) como en el ámbito de la administración, no obedece tanto a formar un soldado, para lo cual estaban las escuelas militarizadas, sino a la idea de que para lograr ser un buen ciudadano, un buen deportista, un buen profesor de educación física, se necesita disciplina y orden, cuya expresión máxima se encuentra en lo militar.

No se trata ya de trabajar la materia de ejercicios militares de finales del siglo XVIII y principios del XIX donde se implicaban el manejo de armas. Ahora los ejercicios de orden tienen otras funciones sustantivas en la enseñanza básica, “preparar psicológicamente

para obedecer y ejecutar con exactitud las órdenes”, como lo expresa el plan de estudios de educación física para la educación pública de todos los niveles.

Como su nombre lo indica, los ejercicios de orden son aquellos que sirven para ordenar y preparar a los alumnos para recibir la clase; requieren poco esfuerzo muscular y mínimo desgaste nervioso si no son prolongados. Su finalidad es el orden psíquico, tienden a poner en contacto la personalidad de profesor con los alumnos por medio de las voces de mando que despierten su atención y buena voluntad para obedecer y ejecutar con exactitud las órdenes recibidas.

Se aprovechan para estos ejercicios las formaciones, alineamientos, evoluciones, distancias y posiciones gimnásticas. No deberá cansarse a los alumnos con la práctica excesiva de estos ejercicios. La iniciativa del profesor tiene amplio campo conociendo lo que se pretende (SEB, 1987).

El objeto es menos el tipo físico ideal del soldado, que un elemento que tiene que ver con su honor, es más la atención para el cumplimiento expedito de las órdenes, atención necesaria para abordar de manera eficaz los contenidos de la clase de educación física, lo que está en juego en la materia de ejercicios militares o ejercicios de orden.

Los ejercicios de orden son un elemento clave para aplicar al grupo clase una economía y una distribución del tiempo que obtenga las máximas energías de los cuerpos a partir de hacerlos fáciles de conducir. Son por otro lado un instrumento que permite recorrer, establecer dominio sobre el grupo y además darle una movilidad ágil a partir de la distribución de los alumnos en formaciones de filas, hileras y columnas por estaturas y por números; los desplazamientos que se pueden hacer en esas formaciones: al frente, retaguardia, flancos, medias vueltas, pasar de una formación de fila a la otra de línea al frente, pasar de la formación de columna a la otra de cuatro hileras y descomponer el movimiento.

Estas formas de control-dominio, control-economía son en sí mismas metodologías didácticas, que se condensan en el denomi-

nado método de comando (Mosston, 1982, p. 36)³ que va a cruzar la enseñanza de la mayoría de las actividades físicas del plan y que predominará en todo el periodo de la ENEF, inclusive hasta nuestros días.

Tenemos pues, dos dimensiones del orden que se expresan por un lado en la recomposición del cuadro básico de materias del plan de estudios a partir de la síntesis y la seriación de materias y por otro en el control de la actividad de enseñanza propiamente dicha.

LA RACIONALIZACIÓN DE LAS MATERIAS DEPORTIVAS

El proyecto hegemónico del deporte en el currículo transcurre por dos fases. En la primera etapa el deporte finca su hegemonía en el amplio número de materias relacionadas con el. De 1936 a 1941, los deportes que se aprendían en la carrera eran 15, de 1942 a 1948 serán 20.

La cantidad amplia de deportes que se enseñan en los inicios de la Escuela Nacional de Educación Física no son compatibles con las ideas de racionalidad imperantes en la escuela. Una de esas ideas, vigente hasta hoy es la necesidad del dominio de los fundamentos deportivos por parte de los maestros.

Como manifiestan los profesores del área técnico-deportiva de la ESEF, en los trabajos encaminados a la reestructuración del plan de estudios:

Las características de la profesión de licenciado en educación física demanda entre otras cosas lo siguiente: un buen estado de salud general, un

³ El modelo de enseñanza basado en el comando tiene las características siguientes: “a) cuando se ordena formar de acuerdo con un dispositivo geométrico particular, la respuesta es prácticamente inmediata; b) cuando se solicita la atención de los alumnos, ¡ya se la tiene!; c) toda orden para iniciar un movimiento se continúa (en la mayoría de casos al instante) con una respuesta física que se realiza al unísono o de modo individual; d) un maestro escrupuloso hará correcciones, individuales o grupales, si en su opinión la respuesta resultó errónea; al finalizar la lección, el profesor ordena el cese de la actividad.” El papel del maestro es dar las órdenes, mientras que el del alumno es escuchar, comprender y cumplir.

nivel de condición física y habilidad motriz general superior al resto de la población de su edad y contar con las vivencias o experiencias físico-deportivas básicas para su desempeño profesional.

¿Por qué esto?

Porque su práctica profesional le demanda el dominio y la capacidad para enseñar ciertas habilidades y destrezas que forman parte de los contenidos del currículum de la educación física en la educación básica, y para que él sea capaz de enseñar dichas habilidades y destrezas, primero tendrá que haberlas desarrollado y experimentado en sí mismo, para que sea capaz de ejecutarlas, de reconocer e identificar la correcta realización de las mismas, para así poder corregir o enseñar los aciertos que diferencian, a la vez que valorar los esfuerzos realizados por los alumnos.

El docente de educación física debe poseer dichas capacidades, cualidades o características porque como educador, él enseña con el ejemplo, es el modelo a seguir, es en muchas ocasiones el ideal o la imagen viva de los beneficios y virtudes de la educación física.

Reza un viejo refrán *que la práctica hace al maestro* y dentro del medio del aprendizaje motor se dice que para lograr la formación del hábito motriz es necesaria la repetición del gesto motor. De ahí que para lograr formar buenos educadores físicos se requiere que desarrollen esa práctica desde el punto de vista físico y pedagógico; es decir, que requieren de estar repitiendo constantemente ellos mismos sus habilidades y destrezas motoras a la vez que sus habilidades y destrezas didácticas. Y todo ello requiere tiempo, tiempo de estudio, tiempo de práctica, tiempo de observación y reflexión (ESEF, 1999).

Si tomamos como base el supuesto de que la enseñanza se predica con el ejemplo, la misión de dominio de las materias prácticas a partir de la constancia y del esfuerzo repetitivo es una aspiración de carácter enciclopédico que ha acompañado al currículo de las escuelas de educación física. Aunque el dominio de los fundamentos técnicos y tácticos de alrededor de 20 materias teórico prácticas, donde se incluyen 13 deportes, en tres años es una tarea de gigantes, si pensamos que a la mayoría de la gente le lleva toda una vida dominar un deporte en particular.

Si acaso se aprenden las características generales del deporte: los materiales, los espacios las reglas y los fundamentos técnicos básicos elementos suficientes para desempeñar la tarea de promotor de los diferentes deportes, con el afán de que los destinatarios adquieran los hábitos necesarios para su práctica futura.

En gran medida, la realidad de la enseñanza que enfrentan los maestros en este sentido provoca una racionalización caracterizada por la disminución numérica de las materias deportivas. A partir de 1950 hasta el año de 1976, época en que se da la transición de escuela nacional a Escuela Superior de Educación Física, comienza un proceso de disminución del número de materias deportivas. De 1950 a 1966 son 10, en promedio, los deportes que se enseñan en el currículo y de 1967 a 1971 son seis.

La síntesis de las materias deportivas se llevó a cabo por diferentes estrategias, una fue la colocación de varias en una sola, como ocurrió con esgrima que hasta antes de 1950 se descomponía en: teoría de la esgrima (1942), esgrima de sable, esgrima de florete, esgrima de espada. Otro ejemplo es la gimnasia, hasta 1950 se dividía en: gimnasia calistécnica, gimnasia básica, gimnasia natural, gimnasia de aplicación, gimnasia en colchones. De 1950 en adelante se le denomina sólo gimnasia I, haciendo referencia al primer curso, gimnasia II, etcétera.

Otra forma de agrupamiento se da a partir de clasificar en mayores y menores a los deportes del currículum. (La denominación de deportes menores es tal vez debido a que en aquel momento tales actividades no formaban parte del cuadro de deportes olímpicos).

Esta estrategia se pone en marcha a partir de 1945. La materia de deportes menores comprende, en el primer curso voleibol y softbol, en el segundo frontón, tenis y bádminton. De 1950 en adelante el voleibol y el softbol se consideraron deportes mayores, este último desaparece del currículo formal en 1954.

El proceso de resta de los deportes obedece a varios factores: favorecer a los deportes del cuadro olímpico o lograr el dominio práctico por parte de los futuros maestros las posibilidades mate-

riales y los usos pedagógicos en términos de satisfacer una demanda de masividad de la educación por lo que se evitan aquellos deportes que requieren instalaciones costosas y que no involucran a muchos participantes en su ejecución y, factores humanísticos relacionados con la adecuación del niño. Al respecto las reflexiones de Cancerberero (1959) resultan ilustrativas.

Los programas de estudio: hay muchas materias que hace años deberían haberse adoptado, mientras que llevamos otras que ya están fuera de época.

¿Cómo se justifica la ausencia de los programas de la ENEF de materias tales como gimnasia correctiva, con y en aparatos, tombling, y cómo se justifica la presencia de materias como la esgrima, box y fútbol americano?

Todos los alumnos al terminar sus estudios en la ENEF van a dedicarse a trabajar en escuelas primarias o cuando menos secundarias. ¿Se puede pensar siquiera que hay en México alguna escuela primaria o secundaria que se pueda dar el lujo de parar un equipo de fútbol americano o de esgrima, si la principal barrera que se opone a nuestra profesión es de carácter económico? El fútbol ha evolucionado tanto que pese a los esfuerzos del profesor es imposible dominarlo en tan solo un año. No, el fútbol americano debe de ser una materia optativa o de especialización para prepararse como entrenador y lo mismo puede decirse de la esgrima, que ha desaparecido ya como materia obligatoria de los programas de las más importantes escuelas de educación física del mundo. En ninguna escuela de educación física de Estados Unidos encontramos estas materias como tampoco el box. ¿Es que no ha probado Stenhaus, Asmussem, Kalstead y Fantos el terrible peligro que encierra para un muchacho de menos de 17 años la práctica del box? Ni psicológica, ni fisiológicamente está su organismo apto para esa actividad.

Y ahí seguimos, recibiendo clases que quitan lugar en el programa a materias de mayor aplicación en el futuro inmediato de nuestra carrera (Cancerberero, 1959, pp. 23-24).

Las virtudes del deporte y la defensa de la patria como valores configuradores del currículum comparten su lugar con necesidades:

económicas, de ahorro de tiempo, de adecuación de la actividad física a las características y de desarrollo de los alumnos de educación básica.

Si la inclusión de la esgrima, el box y el tiro de pistola, contenidos sustantivos de la primera experiencia institucional de formación de maestros, tenían que ver con valores elevados como el honor y el patriotismo, a finales de los sesentas no resisten los escrutinios de la necesidad centrada en el alumno, su desarrollo y la diversidad.

Una sociedad que cada vez finca el éxito personal a partir de que la escuela es la única esperanza de movilidad social va a demandar más recursos y como éstos escasean hay que racionarlos a partir de hacer más coherente la relación escuela-sociedad.

Hacer que la escuela responda a las necesidades sociales es un principio curricular expresado por Tyler (1986), en su libro *Principios básicos del currículo*, que habían experimentado ya las escuelas estadounidenses en la década de los cincuenta. A partir de impulsar la lógica industrial en la educación, se trataba de eliminar todo lo que fuera desperdicio del proceso de fabricación de profesionistas de la educación física.

La necesidad social, sin embargo, no se remite sólo a adecuar los deportes que se impartían a las necesidades económicas del país y a las características psicofísicas de los alumnos, también aunque con menos peso en el cambio del currículo, es una cuestión de talentos.

La idea de *vivir o morir como es debido, con honor*, cada vez es menos compartida en la *sociedad archipiélago*, donde el individuo se vuelve anónimo; donde de acuerdo con Lipovetski (2002):

Existe una revisión a la baja de lo que entendemos por deber del ciudadano: no vivir ya para la nación, sino para la moral mínima de la declaración voluntaria. Ya no se imparten lecciones sobre las obligaciones sagradas hacia la patria sólo se desea un compromiso individualista y responsable hacia la comunidad.

Lo mismo sucede con la idea del sacrificio hasta la muerte por la patria, patria a la que los políticos y los inversionistas extranjeros

no vacilan en corromper y dejarla limpia de divisas, o una patria desgarrada por la desigualdad social.

Si bien la esgrima, considerada como un arte elevado, se justificaba en el currículo de educación física por sus valores educativos más que ideológicos, sentido que compartía con la gimnasia, y que le ha valido permanecer más tiempo en el currículo que otras materias con una naturaleza de combate, pero también de agresión, a partir del primer tercio del siglo xx se considerará más como un deporte caro para que sea enseñado en las escuelas primarias oficiales, que para ser trabajado con miras a las competiciones deportivas de élite.

El box deja de ser una materia obligatoria por las mismas razones sociales y pedagógicas que la esgrima, pero sobre todo porque a partir de mediados del siglo xx, al deporte que se enseña en el currículo de la escuela de educación física se le exige adecuarse más a las necesidades de la población escolar de educación básica. Los avances en las ciencias médicas y psicológicas construyen nuevas visiones de lo que es ser niño y adolescente, avances que permiten hacer prescripciones de los deportes que favorecen o no a las nuevas ideas de desarrollo del individuo en edad escolar.

Los factores de racionalidad económico-administrativa traducidos en los recursos con los que cuenta el sistema educativo mexicano que hacen viable su proyecto educativo, factores humanísticos tendientes a la protección de la vida, que luego desembocan en los derechos del hombre, factores científicos que descubren nuevos conocimientos de aquellos a los que va dirigido el ejercicio, la intensificación de la administración del currículo sobre el registro técnico-político de las disciplinas, que implica la administración del tiempo por corte segmentario, por seriación, por síntesis y por totalización son los elementos que reconfiguran las actividades curriculares en general y al deporte en particular.

Se trata en todo momento de disponer las materias de tal manera que permita caracterizarlas en relación con un estado terminal, con las demás asignaturas o en relación con un tipo de trayecto; en este registro nada debe permanecer ocioso e inútil.

En esta lógica se puede comprender porqué son desplazados los deportes caros que no se pueden promover en la educación pública y aquellos que atentan contra la naturaleza de los sujetos en edad escolar.

¿Pero hacia dónde se desplazan? ¿Cuál es el destino de esos deportes que durante mucho tiempo configuraron la formación de los maestros de educación física?

Los deportes que ya no aparecen en el currículum denominado básico, obligatorio, pasan a formar parte de otra dimensión curricular, el de las denominadas materias optativas.

El currículum básico está conformado por el conjunto de materias teóricas y prácticas, así como las evaluaciones para la titulación, que deben cursar en forma obligatoria los alumnos que estudian la carrera de maestro de educación física. El currículum optativo estuvo formado por un *pool* de materias deportivas de las cuales el alumno elige de acuerdo con sus intereses. La institución sólo determinará el número de materias.

Se arriba así a una descomposición del currículum en dos series paralelas: el currículum obligatorio y el optativo, en un principio, el deporte es el que va a ocupar esta última, posteriormente se enriquecerá con las demandas de ocupaciones que vienen del campo de la medicina y las actividades en la naturaleza.

Esta maniobra tiene varios efectos que configurarán la forma actual del currículum de la escuela de educación física.

En primer lugar provoca posibilidades para que los alumnos se orienten hacia la especialización, situación que les permitirá trabajar en otro ámbito que no sea la educación básica, sobre todo como entrenadores de equipos deportivos. Aunque desde el proyecto de la escuela universitaria se contempla que el maestro de educación física sea un entrenador, no se había establecido en el currículum un espacio destinado a desarrollar la especialización de esa labor. Con la disminución de materias deportivas en el currículum básico, hay más tiempo libre para el conocimiento profundo de una actividad física.

Esta situación era congruente con la idea de cubrir las necesidades de entrenadores deportivos que había en el país. Al no haber

instituciones construidas para tales fines, la escuela de educación física cargó durante mucho tiempo sobre sus espaldas esa responsabilidad, sobre todo para cubrir las demandas que planteaban las competencias deportivas escolares.

El currículum optativo representa también una estrategia que imprime con mucha fuerza la identidad de lo que se entiende por educación física. El currículum básico queda con la posibilidad de convertirse en un escenario del deporte praxis, el deporte recreativo, del deporte a la medida del niño y de los escolares en general, sin mucha dificultad para correlacionarse con las demás materias prácticas y teóricas que apuntan hacia el mismo objeto, sobre todo con el juego, que como alternativa de identidad de la educación física impone su sello, presente en todos lados a fines del periodo que trabajamos.

Tratando de unificar los criterios en cuanto a conocimientos técnicos de los diversos deportes de los profesores de educación física, se imparte un seminario deportivo en el INJM.

Párrafo aparte merece el concurso sobre recreación práctica en donde se mostrará a los profesores la forma de enseñar deportes de manera recreativa, aspecto totalmente novedoso en la pedagogía de la educación física en México (“Curso sobre recreación”, 1957).

La situación de correlación curricular no es simple, representa en sus inicios una posibilidad que tiene que sortear obstáculos, considerando que las denominadas materias teóricas, principalmente las de corte biológico mantienen la simbiosis con el deporte federado, el deporte espectáculo, de donde obtienen recursos para su desarrollo.

La dimensión optativa es, por otro lado, la primera experiencia de currículo abierto que da a los alumnos posibilidad de elegir y de trabajar en lo que más les guste.

Representa por último una salida a las tensiones generadas por la síntesis del deporte en el currículum básico. Los maestros que habían impartido las materias que fueron desplazadas del currículum básico siguieron trabajando para la escuela, con el mismo estatus.

El deporte es un elemento totalizador del currículo que sigue estando presente de una manera hegemónica. Esta idea totalizadora se hará más patente cuando México logra la sede de los Juegos Olímpicos de 1968. Por primera vez aparece una materia del área biológica que hace referencia al deporte, prevención y tratamiento de lesiones deportivas y fisioterapia, esta última ligada a la medicina del deporte.

El deporte no sólo ocupa un lugar importante en el ámbito de las materias prácticas del plan de estudios, sino que en forma explícita se ha tratado de colonizar el territorio de las materias teóricas. Su presencia es tan importante que a la Escuela Nacional de Educación Física, en un lapso breve, se le da el nombre de Escuela Nacional de Educación Física y Deporte.

Si como hemos visto en los primeros capítulos de este trabajo, a finales del siglo XIX y principios del XX, existían reservas y sospechas respecto al deporte para ser incluido en el currículo de educación física, ahora después de ser albergado por la escuela de educación física como uno de sus hijos predilectos, de pronto se ve cooptada, inclusive amenazada en su identidad por aquel a quien dio cobijo. El deporte, sobre todo en su enfoque de espectáculo, no las tiene todas consigo en el currículo de educación física. Dado que no deja de tener una propiedad competitiva y en la competencia el afán de ganar prevalece. La aspiración de triunfo conduce necesariamente a alejarse del juego limpio y caer en la seducción de la trampa y la corrupción, elementos que no son compatibles con la moral que se pretende transmitir en el proyecto educativo. El establecimiento de la perspectiva del deporte de elite, y la pretensión de formar parte de la identidad de la escuela de educación física, le ha valido el establecimiento de recelos que se van a expresar en tensiones curriculares.

A nivel de los elementos teóricos del currículo, el juego y algunas ramas de la psicología establecen tensiones con el deporte, que contribuyen a la formación de una institución para el desarrollo del deporte, la Escuela de Entrenadores.

Pese a esto la idea del deporte espectáculo siguió existiendo de una manera dominante, en términos de recursos técnicos y humanos, en el currículum de la escuela de educación física.

Las tensiones a nivel formal entre la educación física y el deporte, sin embargo, están alejadas de la comunión que se establece en la práctica del maestro de educación física, que obligatoriamente tiene que desempeñar funciones relacionadas con el deporte. Dichas funciones son atractivas para el desarrollo laboral del maestro. Una de las pretensiones del magisterio de educación física, por ejemplo, es acceder a los proyectos que se han desarrollado para organizar, coordinar y evaluar las competencias deportivas escolares. El logro de una comisión para formar parte de los cuerpos de jueces es una aspiración de muchos profesores, principalmente aquellos que tienen un campo recorrido de la profesión y se sienten agobiados por el pesado trabajo de las clases frente a grupo (la materia de educación física en primaria y secundaria siempre ha tenido entre una y dos horas por grupo, lo que hace que el maestro se sature de alumnos). En este sentido alejarse de las clases frente grupo a partir de ingresar a los citados proyectos, resulta un bálsamo.

LA SALUD EN EL CURRÍCULO DE LA ENEF

El conocimiento científico en el que se fundamenta la educación física en el plan de estudios de 1936 de la escuela normal es personificado por la biología, la anatomía y la fisiología.

La dimensión utilitaria de la biología en los currículos escolares la encontramos en las ideas expresadas por Goodson (1998, pp. 134-144), cuando habla de la consolidación de esta disciplina en Estados Unidos y Gran Bretaña. De acuerdo con este autor a principios del siglo xx, la disciplina pasó de ser considerada un pasatiempo de caballeros del campo a un estudio científico serio, sobre todo por su potencial de formación disciplinaria y utilitario, desplazando incluso a la física y la química. En el primer cuarto del siglo xx se establecen

debates en Estados Unidos en los que la biología es considerada como una ciencia de la vida, pero principalmente porque el objetivo de la biología cambia de la biología por sí misma, a la biología en relación con el bienestar humano. En este sentido, afirmaciones como *el único fundamento seguro para la higiene social es el biológico* y el relieve de las virtudes de la disciplina para la formación de la observación y para la introducción en la formación del método científico hacen que la biología se consolide como la ciencia preferida en los currículos escolares. Pero el éxito de la biología en los currículos escolares se ve aumentado a partir de que es considerada como una ciencia de laboratorio en la que la disección formaba parte del curso y se promovían los principios de la evolución del darwinismo.

Por otro lado la observación y el conocimiento adquiridos en el laboratorio podían ser transferidos a otros ámbitos, así, durante mucho tiempo la teoría psicológica dominante de principios de siglo afirmó que la biología como ciencia experimental promovería el deseado aprendizaje de facultades.

Las bondades de la biología como una ciencia que introduce a los alumnos en el método científico bajo los preceptos de observación, cuantificación y descripción influyeron en la formación de médicos y biólogos que son los responsables de la enseñanza de las materias biológicas en la ENEF.

La biología que se estableció en el plan de estudios de la Escuela de Educación Física de la UNAM, con un curso anual en el primer año de la carrera, permaneció en el plan de la ENEF hasta 1950. A partir de ese año desaparece sobre la idea de que la biología humana es un elemento tan general que algunos cursos abarcan fisiología, anatomía, higiene y más recientemente bioquímica, disciplinas que se consideran básicas en la formación del maestro de educación física.

Las materias de Fisiología e higiene y Anatomía, que acompañaban a la biología en la introducción del método científico, siguen en el currículum hasta la actualidad como las asignaturas sobre las que se finca la legitimidad científica de la carrera.

La permanencia de estas disciplinas deja ver en su denominación una evolución que va de la enseñanza ortodoxa, tradicional o general a una enseñanza orientada hacia la formación de los maestros de educación física.

En 1950 a la materia de Anatomía se le denomina Anatomía aplicada a la educación física, también en esta generación se imparte Fisiología general y Fisiología del ejercicio, que posteriormente en 1958 se le denominará Fisiología especial y del ejercicio.

En la evolución de las materias biológicas hay un giro hacia su especificidad relacionada con el ejercicio físico, se aprecia así una tendencia hacia la identidad profesional del maestro, pues las asignaturas científicas tienen como objeto de su trabajo el ejercicio físico, materia prima de la educación física, o tal vez del deporte, de un tipo de deporte, aquel orientado al rendimiento. El sustantivo ejercicio, desde el que se hace alusión a la especificidad de las materias biológicas, tiene menos relación con la educación física que con el deporte. De hecho el desarrollo de tales disciplinas se ha impulsado por una rama médica, la medicina del deporte.

Los progresos de las disciplinas biológicas relacionadas con el deporte de alto rendimiento, promovidos desde la medicina del deporte, y la inclusión de sus resultados en el currículo, coadyuvarán a que el maestro logre mayor autonomía. La idea del maestro de educación física como asistente del médico escolar, en el que este último incluso prescribe la dosificación de las cargas del ejercicio que deberían desarrollar los escolares, poco a poco va a ser desplazada, precisamente porque se intensifica la idea de dotarlo de los conocimientos teórico prácticos legados por la medicina del deporte y otras disciplinas relacionadas.

Las materias de corte biológico del currículum tienen una evolución que transita de la observancia de elementos y procesos externos del cuerpo humano a la observancia y la medición de los procesos internos. El conocimiento de los efectos en el interior del cuerpo humano estará siempre conectado a una idea del movimiento eficiente, que a su vez es demandado por el deporte.

La Anatomía y la Biología que se imparten como asignaturas en el plan de estudios de 1936, a partir de 1942 se acompañarán de la fisiología y se les agregará, en un intento de adquirir cierta autonomía sobre todo del saber médico, un complemento de especificidad. Surgen así materias como: Anatomía aplicada a la educación física, Fisiología especial y Fisiología del ejercicio que se denomina así a partir de 1949 hasta 1965, cuando se le vuelve a denominar simplemente Fisiología.

Lo importante aquí es que aunque se retorna a la denominación general, los contenidos de la materia expresados en unidades didácticas, (como se observa hoy en los programas de fisiología, anatomía, etcétera) incluyen los conocimientos referentes a las funciones orgánicas en relación con las actividades físicas.

Aunque parezca paradójico, los nombres de las materias de corte biológico que adoptan el prefijo educación física manifiestan, por un lado, una necesidad de autonomía del trabajo del médico; pero por otro exhiben una distancia del deporte. No adoptan por ejemplo, la denominación de Anatomía aplicada al deporte o fisiología especial y fisiología del deporte, aunque el deporte está en todas partes del currículo, ocupa la mayor parte del plan de estudios y se encuentra en los símbolos como una representación casi litúrgica y que se elude a la vez.

Los avances sobre el conocimiento de las funciones orgánicas en relación con el ejercicio lograrán su expresión utilitaria en el deporte, en el conocimiento de sus efectos o en la evaluación del desempeño físico. La materia que adopta los avances en este sentido aparece en el plan de estudios en 1942 y a partir de allí, aunque con diferentes nombres, no ha dejado de estar presente, en los diferentes planes. De 1942 a 1950 se le denominó test de eficiencia fisiológica, de 1950 a 1967 índices físicos y pruebas funcionales y de 1967 en adelante, Evaluación de la capacidad física. Estas materias tienen menos que ver con la salud, proyecto al que se ancla cuando menos en forma figurativa, que con el rendimiento deportivo.

El bajar el número de pulsaciones por minuto en reposo, por ejemplo, nos da un indicador de que el individuo está entrenado

para desempeñar ejercicios de larga duración, lo que a su vez tiene relación con el recorrido de grandes distancias, etcétera, pero no cuestiona ni nos indica si el individuo está enfermo.

Con el trabajo pedagógico de los conocimientos de la fisiología aplicada al ejercicio el maestro de educación física obtiene herramientas para hacerse cargo de la administración, dosificación y evaluación de los diferentes elementos que constituyen la condición física de sus alumnos.

Por otro lado, el legado de las ciencias del deporte no se lo apropia cabalmente la ENEF (cuando menos hasta el periodo estudiado), principalmente porque no contó, como hemos dicho, con una infraestructura y una organización del trabajo pedagógico que permitiera ese desarrollo.

En general los maestros de la escuela, donde se incluyen las denominadas materias teóricas (de corte científico) del plan de estudios, tenían un método de trabajo no científico basado en el recitado y la repetición antes que en los experimentos y el equipo.

En los sesenta la preocupación por la memorización, en lugar del aprendizaje relacional de los contenidos, se manifiesta en los discursos de algunos profesores.

Hablando del programa de estudio no puedo dejar de referirme a algunas materias que si bien son de máxima importancia en sí mismas vienen a colocarse en el mismo nivel que las que arriba calificamos como poco útiles. Me refiero, como habrán advertido, a fisiología general, antropometría, gimnasia médica y otras en las que los profesores pierden demasiado; a menudo la finalidad de sus cátedras es dar base científica a nuestro trabajo al hacernos aprender de memoria todo lo que sus mal redactados apuntes dicen, muchos no cuentan ni con la ayuda de la humilde bibliografía que pudiera servir para aclarar ideas (Cancerbero. 1959, pp. 23-24).

En un tono más irónico un comentario en la misma revista dice:

A propósito profesor, no sería bueno que alguna vez revisara los apuntes que con tan buena voluntad alguien tomó de sus clases y ahora sirven de texto

a los alumnos. Con una revisión de 10 podría hacerlos no sólo legibles, sino hasta entendibles. Esperamos vernos favorecidos con esta petición (“Haber compañerito... un diez”, 1960).

El amplio desarrollo de subcampo biológico en el plan de estudios, como el ámbito teórico que daría luz a la práctica del docente de educación física, se encuentra bloqueado por las prácticas educativas de los maestros y las condiciones para su desarrollo. Esta situación ha sido una constante en el desarrollo de los planes de estudio, en el currículo vivido, que se siguió criticando y tratando de superar hasta décadas recientes. En el discurso inaugural de los trabajos para la reestructuración de la escuela en 1979, el director expresa que:

Ya no funciona como funcionaba la época en la cual nos comentaban los alumnos que entraban en cuarto y tercero y nosotros en primero, de que el mismo temario, el mismo examen impreso, todo lo mismo habían visto ellos y lo veríamos nosotros. Repetir así era la misma copia mimeográfica, el examen que ellos tuvieron tres años antes al examen que tuvimos nosotros (Moreno, 1979).

Esta cita más que hacer alusión a una época pasada refleja el intento por sacudirse, aun en las materias de corte científico, una problemática persistente hasta nuestros días, una aspiración donde se refleja que la cuestión de la repetición, a partir de los apuntes continúa a pesar de que la época del mimeógrafo fue sustituida por la fotocopia y ésta a su vez por los programas multimedia.

Las disciplinas científicas por otro lado, se consideran las bases de las que se derivan otras materias de corte más utilitario que van a configurar el quehacer de los maestros de educación física. La utilidad de estas asignaturas estaría en relación directa con el conocimiento de los efectos positivos y negativos del ejercicio.

Al principio parece que para satisfacer el periodo de Ling bastaría con impartir clases de anatomía y fisiología a los instructores de gimnasia.

Pero un cargamento así de conocimientos no sería suficiente y sólo indirectamente podrían ser aplicados. Fue entonces cuando se dio el paso más importante al establecer los primeros laboratorios para la teoría de la gimnasia con un grupo de fisiólogos entrenados y con el único propósito de estudiar los efectos de la gimnasia y otras formas de educación física (Eatling, 1959).

En la ENEF no se busca producir conocimientos específicos para saber los efectos del ejercicio en las diferentes formas de educación física sólo hay un conjunto de materias encargadas de reproducir tales productos elaborados fuera de la escuela. Conocimientos que principalmente tienen como finalidad construir campeones, que están al servicio del movimiento eficaz con miras a alcanzar el triunfo en el deporte. Las materias biológicas del currículo de educación física se perfilan hacia esa idea.

Primeros auxilios, materia que aporta una veta de conocimientos para el buen desarrollo de la clase de educación física se mantiene con este nombre hasta 1967. A partir de aquí se le denomina Prevención y tratamiento de lesiones deportivas. Lo mismo pasa con Masoterapia, Kinesiología, Antropometría, Nutriología, Fisioterapia, Cinesiología, Biomecánica, entre otras, son materias sobre las que descansa la idea de conocer y saber utilizar los efectos del ejercicio sobre el organismo humano para alcanzar su máximo rendimiento deportivo. Difícilmente, actividades físicas como el juego, la danza y la expresión corporal, e inclusive el deporte praxis, estarían en la mira de esas materias.

El fin de establecer estándares para diferenciar lo normal de lo anormal con miras al mantenimiento de la salud del individuo, comparte su estatus con la idea del movimiento eficiente del triunfo deportivo. La perspectiva del movimiento eficiente por la vía de los hechos más que por la vía de la racionalización colonizará el currículo de la formación de maestros y desplazará a materias como la Gimnasia médica, que aunque todavía aparece en los planes de estudio a principios de los sesenta, desaparecerá para finales de esa década.

Pero ¿cuáles son las argumentaciones que se establecen en el currículo de educación física, respecto a la idea de relacionar el ejercicio físico expresado en el juego y el deporte con la salud de los individuos?, ¿a partir de qué elementos se puede observar en el currículo de la formación de maestros de educación física, que la idea del cuerpo saludable comparte créditos con la idea del cuerpo eficiente?

Presentamos un cuadro que permite ver de manera gestáltica, la evolución de las materias biológicas en el periodo de análisis.

Plan 1936

Primer año	Segundo año	Tercer año
<i>Anatomía Biología</i>	<i>Fisiología e higiene</i>	<i>Primeros auxilios Kinesiología Masoterapia</i>

Plan 1950

Primer año	Segundo año	Tercer año
<i>Anatomía aplicada a la educación física Fisiología general</i>	<i>Kinesiología especial y fisiología Kinesiología y antropometría aplicada a la educación física Higiene y nutriología Física</i>	<i>Primeros auxilios Masoterapia y gimnasia médica Índices físicos y pruebas funcionales</i>

Plan 1957 desaparece la materia de física

Plan 1964

Primer año	Segundo año	Tercer año
<i>Anatomía aplicada a la E.F. Fisiología general</i>	<i>Fisiología aplicada y del ejercicio Cinesiología Antropometría Higiene y nutriología</i>	<i>Prevención y tratamiento de lesiones deportivas Fisioterapia Masoterapia Índices físicos y pruebas funcionales</i>

Plan 1969

Primer año	Segundo año	Tercer año
<i>No existen materias biológicas</i>	<i>Anatomía aplicada Anatomía</i>	<i>Biotipología y kinesología</i>

Plan 1970

Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año.
<i>Anatomía Prevención y tratamiento de lesiones deportivas</i>	<i>Fisiología Biomecánica</i>	<i>Fisiología II Fisioterapia</i>	<i>Higiene Evaluación de la capacidad física Nutriología</i>

Fuente: Relación de certificados de estudio de la ENEF. Estantería del Archivo de la Escuela Superior de Educación Física.

El recorrido por el entramado teórico práctico de los nombres de las materias biológicas del currículo de la ENEF permite hacer algunas deducciones generales sobre el sentido o la orientación que se tiene respecto a la relación del ejercicio con la salud del individuo. Hemos comentado que hay una preocupación por trascender la dimensión de la enseñanza general de las ciencias biológicas para ubicarse, si se permite el término, en la enseñanza de las ciencias del movimiento. Es necesario enseñar al maestro de educación física a distinguir lo anormal de lo normal, las cualidades físicas de aquellas personas sedentarias de las que no lo son, de aquellas personas que hacen ejercicio y aquellas que no; a comprender de qué manera un movimiento puede ser más eficaz que otro, cómo un movimiento puede ser nocivo para la salud, hasta cuándo se puede realizar un movimiento de tal manera que no perjudique al individuo, a prestar auxilio en los momentos de contingencia provocados por los gajes del oficio.

La diversificación y ampliación del campo biológico en el plan de estudios se complementa con la preocupación por la medida externa del cuerpo, la simetría corporal, característica de los primeros planes de estudios. Su objeto es de carácter orgánico, va sobre todo hacia los procesos biológicos internos del cuerpo que se generan a partir de la realización de actividades físicas

Administrar, evaluar y ofrecer terapia al movimiento transformado en actividades físicas en función de conquistar y mantener la salud es la imagen que viene campeando en los diferentes proyectos

de las escuelas de educación física. Esta imagen se va a intensificar en la ENEF a partir de incluir materias que miden lo que pasa en el interior y exterior del organismo con el ejercicio, es decir, a partir de proveer al maestro de instrumentos de observación y medición que en un principio del proyecto de la escuela pertenecían al médico escolar. El tipo, el ideal de individuo mexicano que se pretende alcanzar, ya no estará forjado por el departamento de psicopedagogía, que desaparece a finales de los cincuenta; sino que será una responsabilidad de la propia escuela. Se forja así una aspiración, un sueño basado en la norma, en la distinción de lo normal de lo anormal, que legitima de una manera científica la labor del maestro de educación física.

Prevalece en este periodo lo que Bauman caracteriza como el periodo de los productores, que va siendo desplazado por la sociedad de consumidores, una idea de salud basada en la norma, regulada normativamente que pretende establecer al individuo entre el piso y el techo.

La salud al igual que todos los otros conceptos normativos de la sociedad de productores, traza y protege el límite entre lo *normal* y *anormal*. La salud es el estado correcto y deseable del cuerpo y del espíritu humano, un estado que, al menos en principio puede describirse de manera más o menos exacta y luego evaluarse con mayor precisión. Se refiere a una condición física y psíquica que permite satisfacer las exigencias del rol que la sociedad dispone y asigna esas exigencias tienden a ser constantes y firmes (Zigmund, 2004, p. 83).

El estándar de salud se enriquece a partir de anexar a las ideas del cuerpo bello y simétrico, un carácter preventivo de las enfermedades producidas por el tipo de vida moderno: los males cardiovasculares, el exceso de colesterol y la osteoporosis.

La materia de higiene cambia el sentido con el que inició su relación con la educación física a finales del siglo XIX y principios del XX. Se desplaza de la idea de formar un cuerpo limpio y hermo-

so perfectamente simétrico a enfatizar la limpieza de los sistemas internos del organismo.

En el currículo de la ENEF se asoma una perspectiva de salud que no se limita a relacionar la educación física o más específicamente la condición física con la ausencia de enfermedad. Un modelo de bienestar global que incorpora contenidos sociales y ambientales a la noción de salud.

La materia curricular que promueve discursos en este sentido es la recreación, que aparece en los setenta cuando cambia el plan de estudios de tres a cuatro años. Aunque el plan inicial de la escuela incorporó los juegos en su programa a partir de la materia de Juegos recreativos (denominada así hasta 1950, posteriormente se le denominó Juegos organizados), esta asignatura no desarrolla los juegos con las necesidades de los diferentes sectores sociales como lo hace la recreación. En el nombre de la recreación se conforman instituciones y su discurso inunda lo relacionado con las actividades física. Los problemas generados por el capitalismo industrial plantean la búsqueda de un uso más racional del tiempo libre para liberar al individuo de la fatiga, del aburrimiento y desarrollar su personalidad.

No se puede aplicar el esquema de la mesurabilidad al tiempo libre porque tiene que ver con el gusto, el placer, la catarsis. Las actividades recreativas: “Son actividades que teniendo en cuenta las posibilidades propias de cada colectivo pretenden que las personas que las practican encuentren el placer por el movimiento y se encuentren bien con las prestaciones de su cuerpo” (Vázquez, 2001, p. 112).

El sentirse bien, el estar bien es sinónimo de estar en forma, alude a una cuestión más líquida que sólida, por lo tanto escapa a toda posibilidad de socialización que prescribe a priori las normas y los roles.

Estar en forma no es nada sólido: es un estado que por naturaleza no puede ser definido ni circunscrito con precisión. Aunque con frecuencia se lo toma como respuesta a la pregunta ¿cómo te sientes hoy? (si estoy en forma probablemente responderé me siento maravillosamente bien, su prueba verdadera está siempre en el futuro: estar en forma signi-

fica tener un cuerpo flexible y adaptable, preparado para vivir sensaciones aún no experimentadas e imposible de especificar por anticipado (Zigmond, 2004, p. 85).

A principios de los setenta, la escuela comienza a incorporar una forma ampliada de salud que tiene que ver con el disfrute de la vida, con la realización personal no estandarizada. Esta incorporación que también es un elemento de identidad de la educación física, va a ser sólo un punto de luz en el resplandor del deporte, del movimiento eficaz y su correlato científico expresado en las ciencias biológicas como orientadoras del movimiento organizado y sistematizado. Un haz de luz cuyos efectos alcanzarán al deporte y lo van a transformar a partir de adaptarlo a las necesidades físicas, psicológicas y pedagógicas de aquellos sujetos que a partir de un proceso lento y paulatino se convierten en el blanco de la educación física: los niños y los jóvenes, los alumnos de educación básica.

LOS MÉTODOS Y EL INDIVIDUO A PRIMER PLANO

En la actualidad es aceptado por la comunidad académica en general y de educación física en particular que las ciencias biológicas no son las únicas en las que se basa el estudio del movimiento humano y por tanto su enseñanza. También las ciencias humanas tienen mucho que decir y aportar al respecto, principalmente la psicología y la pedagogía. Ahora vemos con naturalidad que estas disciplinas se encarguen de dar cuenta, de organizar y dirigir la enseñanza a través de la formulación de nociones sobre la conveniencia del tipo de hombre y de sociedad en un momento histórico determinado y del conocimiento del desarrollo mental y por tanto conductual del individuo. Sin embargo, en el currículo de las escuelas de educación física la racionalización pedagógica recaía principalmente sobre el área biológica y sobre los designios del ideario político del estado educador. Esta situación tiende a cambiar conforme

se van colocando en segundo plano las determinaciones políticas y sociales. Como dice Emilio Tenti:

Una vez colocadas en segundo término las determinaciones político sociales inmediatas que habían caracterizado a la pedagogía en la etapa de construcción del nuevo estado revolucionario, ésta tiende a desenvolverse cada vez más en forma más autónoma. Esto significa que el enseñar y aprender se convierten en finalidades cada vez más exclusivas del proceso educativo. Más aún, el desarrollo de la teoría pedagógica, las didácticas especiales, la instancia de producción y reproducción del saber pedagógico indican un interés creciente en el problema del método de enseñanza a costa de las discusiones sobre los contenidos a inculcar (Tenti, 1980, p. 269).

El proceso de autonomía del ámbito pedagógico del currículo de la Escuela de Educación Física tiene un proceso lento y se acentúa hasta mediados de los sesenta. En el periodo que estudiamos, hasta principios de los cincuenta, la psicología y la pedagogía se siguen proponiendo en el plan de estudios como cursos generales, cursos aislados de los problemas de enseñanza de la educación física y como cursos introductorios al conocimiento de su propia disciplina. Esta situación tiende a cambiar a partir de que la escuela asume la responsabilidad de trabajar en su plan de estudios los avances de las investigaciones de la pedagogía y psicología experimental que habían sido responsabilidad del Departamento de Psicopedagogía de la Secretaría de Educación.

El desprendimiento de la tutela del Departamento de Psicopedagogía en relación a la labor profesional del maestro de educación física no sólo se concreta, como hemos visto arriba, en la apropiación del trabajo curricular de las materias biológicas, sino también de las psicopedagógicas.

Como signo de este despegue, en 1950 se da la incorporación de la materia Conocimiento del niño y del adolescente, pero es hasta mediados de los sesenta cuando se da una multiplicidad de las fuerzas de estas disciplinas.

En el plan de 1967 se anexan a la materia Psicología general, las asignaturas de Psicología educativa, Psicología evolutiva y Psicotécnica.

Las materias de Pedagogía y Ciencia de la Educación en su proceso de diversificación serán sustituidas por otras orientadas al saber cómo enseñar, más que al saber por qué y para qué.

De 1939 a 1951, las materias de Pedagogía y Ciencias de la Educación son sustituidas por la asignatura Técnicas de la enseñanza. De 1951 hasta el primer plan de cuatro años, 1969-70, reaparece la materia Ciencia de la educación junto a Técnicas de la enseñanza I y Técnicas de la enseñanza II. La materia de Pedagogía no vuelve a aparecer en el currículo de la ENEF.

A mediados de los sesenta, la Pedagogía y la Psicología se mantienen en el currículo de la escuela pero a la vez se van a diversificar y a desglosar en ramas específicas que apuntan al conocimiento de las etapas del individuo y de los problemas de aprendizaje escolar. Estas disciplinas las encontramos entrelazadas en materias como Psicotécnica, Seminario de dinámica de grupos, Psicotécnica pedagógica y dinámica de grupos.

La diversificación y entrelazamiento de la psicología y la pedagogía son un signo de que la escuela comienza a preocuparse por dejar atrás el currículo centrado en la enseñanza de los contenidos y comienza su arribo a una idea que sitúa a la persona en formación en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Ahora bien, la idea de que la escuela a partir de su componente sustantivo, la enseñanza, asume la responsabilidad de trabajar fundamentalmente a nivel de la docencia, el desarrollo del niño, estará signada por las discusiones características de la época, entre la denominada pedagogía experimental y el movimiento de la escuela nueva, con un amplio dominio en el currículo de la primera.

Pero ¿de dónde vienen, cuál es el origen y sobre todo, cuáles son sus efectos en los demás campos disciplinarios de estas discusiones que establecen un giro en la formación de maestros en general y de educación física en particular?

El desarrollo de la psicología experimental expresado en la constitución de pruebas para medir la inteligencia y las capacidades físicas con el objeto de colocar a los individuos en diferentes categorías sociales (puestos de trabajo, rangos en el ejército), de acuerdo con Landsheere tiene sus inicios en Europa y Estados Unidos desde finales del siglo XIX y comienza a ponerse a prueba en las escuelas a principios del siglo XIX.

En México estas pruebas son puestas en marcha en la escuela a través del Departamento de Psicopedagogía. Esta institución las utilizaba para colocar a los alumnos en columnas de clases homogéneas. Posteriormente la responsabilidad se compartiría con el Instituto Nacional de Pedagogía, que publica una revista del año 1947 a 1961 (Pescador, 1980, p. 15)⁴. Desde esta institución se sigue promoviendo una obsesión por la medida a partir de la afirmación de que

El corazón de una disciplina científica es la exactitud y refinamiento de sus técnicas de medición. El propósito de la psicología como ciencia es alcanzar una producción válida y confiable que permita el control de este aspecto de la naturaleza humana (Tirado, 1982, p. 352).

Con el desdoblamiento de las materias psicopedagógicas en los planes de las escuelas de educación física y su enfoque orientado a la medición de las conductas observables se completa el círculo evaluativo del desarrollo integral del alumno. Los planes incluyen ahora no sólo la medición de los procesos biológicos, sino la observación de las conductas. Esta situación ensancha las posibilidades de trabajar sobre las necesidades motrices del niño, de reflexionar sobre el juego como uno de los contenidos principales de la educación física.

Desde este momento, el niño en la etapa escolar del jardín y primer año de primaria va a ocupar un lugar en el trabajo de la edu-

⁴ El INP se origina como un órgano de apoyo explícito a la política educativa del régimen cardenista, por lo tanto actúa como interlocutor científico entre las autoridades educativas en turno pero en forma intermitente. Luego de unos lustros de existencia es aislado paulatinamente de la vida intelectual nacional.

cación física. Recordemos que el programa de educación física para la escuela primaria contemplaba la educación física para niños de siete años en adelante. La preocupación por adecuar las actividades físicas a las etapas más tempranas de la niñez orienta la atención al juego como actividad ideal para esta etapa. Posteriormente, en una franca confrontación con el deporte como contenido principal del currículo, se da el surgimiento de la psicomotricidad. Esta disciplina, fundada por la psiquiatría no aparecerá en el panorama curricular del periodo que estamos estudiando

La pedagogía se erige como la ciencia de la educación con un enfoque biológico social. Un estudio sobre la *Revista del Instituto Nacional de Pedagogía* nos dice que en este periodo:

Existe una ausencia de discusiones epistemológicas sobre los supuestos elementales de la pedagogía en cuanto ciencia de la educación. La reflexión se centra sobre el individuo en cuanto totalidad orgánica (físico-biológico-social); se considera el proceso de enseñanza aprendizaje como el objeto de estudio central de la ciencia de la educación (Pescador, 1980, p. 28).

La revista presenta por otro lado, una evolución del pensamiento pedagógico, “de 1947 a 1950 predominan los temas provenientes de la antropometría física y la pedagogía. En el periodo de 1950 a 1956 destacan las preocupaciones en materia pedagógica y luego, desde 1957 a 1961 se comienza a observar un fuerte énfasis en aspectos de sociopedagogía” (Pescador, 1980, p. 21).

Estas concepciones aportarán nuevas estructuras a los planes y programas de estudio. Si antes, como hemos visto, los diferentes planes de las escuelas de educación física (incluyendo el de la escuela normal) se limitaban a presentar las listas de conocimiento por adquirir, ahora dichos saberes se presentarán en cuadros que implican una rigurosa congruencia horizontal y vertical, basadas en una lógica de continuidad y profundidad de los conocimientos de los diferentes ámbitos disciplinarios. Lo mismo pasa con las asignaturas donde figuran nuevos instrumentos como las denominadas

cartas descriptivas. Esto hace que los programas se amplíen y profundicen para abarcar la definición de los objetivos de enseñanza, los contenidos, los métodos (incluida su evaluación) los materiales (incluidos los manuales escolares) y las disposiciones relativas a la formación de los docentes.

Evolución de la materia Psicología en el currículo de la ENEF

1936	Primer año	Segundo año	Tercer año
	Psicología	*	*
1950 general	Psicología	Conocimiento del niño y del adolescente	*
1967	Psicología general	Psicología evolutiva Psicología educativa	Psicotécnica

1970	Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año
*		Psicología general Psicología evolutiva	Psicología educativa	*

Evolución de la materia Pedagogía en el currículo de la ENEF

1936	Primer año	Segundo año	Tercer año
*		Ciencia de la educación	Pedagogía
1939	*	*	Técnica de la enseñanza
1951- 1966	Ciencia de la educación	Técnica de la enseñanza de la EF I	Técnica de la enseñanza de la EF II
1967 *		Ciencia de la educación. Técnicas de la enseñanza en EF I	Técnica de la enseñanza de la EF II

1970

Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año
*	Técnica de la enseñanza I Ciencia de la educación Didáctica de la educación física	Técnica de la enseñanza II	Seminario de dinámica de grupos (plan 69)

Vinculación de la pedagogía y la psicología en materias del currículo

1967	Primer año	Segundo año	Tercer año
*		*	Psicotécnica

1970	Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año
			Psicotécnica pedagógica y orientación educativa	

1970	*	Actividades de la EF aplicadas a la educación preescolar y primaria Actividades de la EF aplicadas a la educación secundaria	Actividades de la EF aplicadas a la educación normal y superior	Actividades de la educación física aplicadas a la educación extraescolar
------	---	---	---	--

EN BUSCA DE UN MODELO PEDAGÓGICO Y CULTURAL PROPIO

El desarrollo de los planes de estudio de la ENEF configura nuevas tendencias en el acercamiento de la teoría con la práctica.

Recordemos que las materias se presentaban y distribuían a semejanza de un individuo, la cabeza estaba representada por las materias teóricas que se encontraban en la parte superior del plan. Y la parte inferior del individuo, el tronco, la extremidades inferiores y superio-

res, estaban representadas por las materias prácticas. La constitución del individuo a partir de la separación cuerpo y alma, inaugurada por Descartes, no se esconde ni se pretende matizar.

Esta tendencia de separación expresada en los planes de estudio, fundada en el rango y la jerarquía del saber, cuya base es un principio de orden que pone cada materia en su lugar, donde la teoría ocupa mayor rango que la práctica, tiende a diluirse. Los mapas curriculares van a presentar las materias en cuadros que buscan expresar una congruencia horizontal y vertical del conocimiento. Esta tendencia tendrá como correlato la sistematización de las cargas de trabajo físico con el intelectual y el trabajo teórico con el práctico.

Como criterio principal de la organización del currículo se reafirma la continuidad, la secuencia y la integración.

La primera se refiere a la reiteración vertical de los elementos del currículo; la segunda enfatiza sobre la importancia de que cada experiencia sucesiva se funde sobre la precedente; y la tercera se refiere a la relación horizontal de las actividades del currículo, la organización debe ser tal que ayude al estudiante a lograr un concepto unificado, así como modificar su conducta de acuerdo con los elementos que maneja (Tyler, 1973, pp. 87-88).

La integración de los conocimientos se pretende obtener a partir de conformar cursos que den cuenta de los elementos que constituyen la educación física. Ejemplo de estos cursos son: Técnicas de la enseñanza de la educación física, Fisiología especial y del ejercicio, prevención y tratamiento de lesiones deportivas, historia de la educación física, etcétera. Estos cursos trabajan principios, categorías y conceptos que se supone luego tendrán que aplicarse a la comprensión, tratamiento y ejecución de los procesos de enseñanza de la educación física.

Ya no es la teoría incardinada en una determinada actividad física (como lo demanda el plan de estudios de las escuelas de esgrima y gimnasia) lo que tiene que aprender el alumno maestro, si no es la teoría para explicar lo que hace el maestro en su práctica.

La teoría que se trabaja en la docencia no es un elemento suficiente de integración del conocimiento si consideramos que éste cambia con frecuencia. Si se considera a la investigación como un elemento que integra nuevo conocimiento, vemos que los planes de estudio de las escuelas de educación física no promueven este campo académico. Los primeros cursos relacionados con la investigación aparecen fuera de nuestro periodo de análisis, en 1976 con el plan de la Escuela Superior de Educación Física. En este sentido, el maestro de educación física de la ENEF es sobre todo un maestro técnico-práctico.

En general el acercamiento de la teoría con la práctica en el recorrido de los planes de la ENEF adquirirá connotaciones particulares que describiremos a continuación. Las materias teóricas se desdoblaron adquiriendo un carácter específico. La especificidad se va a manifestar principalmente en dos dimensiones: *a)* en primer lugar a las materias con un carácter general, se les anexa un adjetivo propio, con una orientación hacia la educación física y del deporte. Así tenemos que en el campo biológico: Anatomía aplicada a la educación física, antropometría aplicada a la educación física, fisiología aplicada y del ejercicio. En el campo pedagógico: técnica de la enseñanza de la educación física, y didáctica de la educación física.

b) En segundo lugar, en el campo de la psicología la especificidad tiende a centrar la intervención de la educación física en la niñez y la juventud como los principales destinatarios de los conocimientos que se trabajan en el plan de estudios: Conocimiento del niño y del adolescente, Psicología evolutiva.

En estos desplazamientos se puede observar un marcado interés por buscar una profesionalidad propia en dos flancos. En el campo de las materias biológicas la aspiración de separarse de la tutela del médico rinde sus frutos. El conocimiento específico reservado antes para la formación de inspectores (plan de la escuela universitaria) se trasmite sin reservas a alumnos egresados de secundaria, a los jóvenes aspirantes a maestro de educación física.

En el campo psicopedagógico se observa la búsqueda de una distinción, de una organización del conocimiento que se había venido

construyendo en las escuelas normales. La aspiración de dotar al maestro de educación física de una cultura escolar, expresada por Lombardo Toledano en el discurso de inauguración de la Escuela Elemental había adquirido concreción en el plano del conocimiento y se manifiesta con mucha fuerza en los planes de 1950 en adelante.

Materias como Conocimiento del niño y del adolescente, Psicología evolutiva, Psicología educativa, Psicotécnica, Técnica de la enseñanza, que formaban parte de la formación de maestros de educación primaria se habían anexado a los planes de estudio de la ENEF. Esta colonización del pensamiento psicopedagógico, elaborado en otra parte para formar otro profesionalista, induce a la búsqueda de una especificidad de parte de la escuela de educación física. La batalla por la identidad de la profesión en el plano epistemológico no se libra sólo en el campo biológico, sino también en el campo psicopedagógico.

Los cambios señalados en los campos teóricos más importantes denotan la orientación hacia el trabajo intenso sobre un modelo de enseñanza de corte magisterial, que aunque acompaña el recorrido de las escuelas de educación física, no había podido germinar.

El modelo de enseñanza que pone el énfasis en la idea de dotar al maestro de un aparato técnico con fines de identificar a los alumnos normales de los anormales, de dosificar las cargas de trabajo físico y de proveerlos de habilidades deportivas ya no es suficiente para el desarrollo de su labor. Se requería ampliar la reflexión sobre el aparato teórico-técnico que diera cuenta de una manera más eficaz del ejercicio en el trabajo grupal.

La enseñanza en la escuela-fábrica demanda dotar al maestro de un aparato técnico y teórico orientado al control y la administración del grupo clase. Este modelo de corte magisterial pone el acento en el espíritu de sacrificio, abnegación y voluntad de aprender, antes que en el desarrollo de las cualidades el individuo.

CONCLUSIONES

Las argumentaciones de las que partimos en los inicios de este trabajo consideran al currículo como el producto político que se crea, entre otras cosas, a partir de tensiones en la selección, organización y sistematización de los contenidos que lo conforman. Este planteamiento nos orientó a trabajar el currículo como un problema de relaciones de poder desde las que se generan ciertas reglas y verdades que permiten el orden, la apropiación y exclusión del conocimiento disciplinario que se transmitirá en las escuelas. Las reglas y verdades no son elementos trascendentales a los agentes, se producen desde sus propias disposiciones, formas de pensar y de hacer, desde sus *habitus*.

Este razonamiento nos ha permitido ubicarnos en la tarea de realizar una historia del currículum cuya preocupación pone en el centro la búsqueda de cómo las formas de ser y de pensar, las disposiciones de la clase gobernante y de los diferentes campos disciplinarios construyen, configuran y coordinan la acción a través de las relaciones y el ordenamiento de los principios que establecen. Desde este observatorio hemos puesto particular atención en ubicar a los razonamientos en la amalgama de las condiciones sociales, y también, como dice Popkewits:

Hemos tratado de distinguir las reglas por las que ciertos discursos se consideran verdad y se incluyen en el proyecto, y otros que se consideran falsos, queden excluidos (Popkewits, 1993, p. 172).

La historia de las disciplinas del currículo de las escuelas de educación física hace de las materias de los planes de estudio un problema central que nos ha acercado a la comprensión de cómo y en función de qué se privilegian y ordenan los conocimientos que han formado a los maestros de educación física en nuestro periodo analizado. Hemos puesto particular interés en la localización de los cambios, de las rupturas en las formas de razonamiento desde las que se consolidan las relaciones de poder en los campos disciplinarios.

Las rupturas de las formas de razonamiento desde las que se legitima la organización del conocimiento curricular constituyen dos formas de coyunturas. Una de carácter sincrónico es resultado de las contradicciones generadas en la arena política y está signada por la puesta en marcha de procedimientos técnicos y políticos del grupo que arriba al poder.

La otra dimensión del cambio tiene un carácter diacrónico y en mucho depende de cierta acumulación de capital cultural y simbólico que se han apropiado los campos disciplinarios que constituyen el currículo. El ritmo lento de avance de este cambio casi no tiene relación con el ritmo político, en algunos casos se ha desarrollado fuera de las escuelas de educación física, pero confluyen en éstas en un momento determinado.

Los argumentos que se esgrimen en ambas dimensiones para justificar el cambio han sido en parte la materia de nuestro trabajo.

La ruptura política nos ha permitido reubicar en varios aspectos el desarrollo del currículo y del nacimiento de las instituciones en los terrenos que el cambio produce, lo que nos lleva a ser congruentes con la idea de que el análisis histórico nos ayuda a comprender el presente, pero también a aprender historia.

Sobre la génesis de las escuelas de educación física hemos realizado hallazgos que difieren de las imágenes que se han establecido

como verdades y que se difunden en publicaciones oficiales como el Plan de Estudios 2002 de la Licenciatura en Educación Física (SEP, 2002), que a continuación comentaremos.

a) En primer lugar se ha considerado a la Escuela de Esgrima y Gimnasia como la primera institución creada para formar maestros de educación física. El plan 2002 argumenta que:

En 1907 fue creada la Escuela Magistral de Esgrima y Gimnasia y, al año siguiente, la institución contaba con su primer mapa curricular, que ofrecía las bases para la formación de profesores en educación física, la cual estaba orientada, sobre todo, a la formación militar¹.

Como hemos descrito en este trabajo, la Escuela de Esgrima y Gimnasia formaba maestros especialistas que impartían los deportes de esgrima y gimnasia en las escuelas superiores tanto civiles como militares. El contacto con la educación física se establecía a través de los cursos de sus disciplinas que se impartían a los maestros de primaria, encargados de la clase de educación física. Si bien el maestro especialista de educación física no existe, durante el último tercio del siglo XIX y la primera década del XX, se crean los principios pedagógicos con un enfoque higiénico, para que se imparta esa materia. Son estos principios pedagógicos, traducidos en conferencias, leyes y decretos los que conforman las bases para la formación de profesores de educación física y no la Escuela Magistral de Esgrima y Gimnasia.

b) En segundo lugar, se ha considerado a la Escuela Elemental de Educación Física como una escuela paralela, diferente a la Escuela de Educación Física de la Universidad. Al respecto el documento en cuestión dice:

En 1923, la creación de la Dirección General de Educación Física y de la Escuela Elemental de Educación Física para formar profesores significó

¹ *Ibid.* p.10.

un avance importante hacia la consolidación del proyecto de la SEP. En esa época existió también la Escuela Universitaria de Educación Física, fundada en 1927.

Por el contrario la Escuela Elemental, también denominado Curso Elemental de Educación Física (se impartía en un año y no otorga el grado de profesor de educación física) es la primera parte del proyecto para conformar la Escuela Universitaria de Educación Física. En este sentido podemos decir que la escuela universitaria es la primera escuela de educación física que se funda en México.

c) En tercer lugar se ha considerado que desde 1936, año en que la SEP toma la estafeta de la formación de maestros de educación física, a partir de la desaparición de la escuela universitaria y la creación de la Escuela Normal de Educación Física, se han constituido escuelas diferentes que no tienen continuidad en sus enfoques metodológicos, en su currículo, ni en sus objetivos. Al respecto el documento que estamos comentando dice:

En 1936 se fundó la Escuela Normal de Educación Física, que permaneció hasta 1943, donde se impulsó una formación docente nacionalista y patriótica mediante el deporte. Entre 1943 y 1949, la Escuela Normal y Premilitar de Educación Física se organizó bajo un enfoque que ponía el énfasis en una concepción militar de la actividad física. Con un propósito diferente, entre 1949 y 1955, la Escuela Nacional de Educación Física se orientó hacia una concepción de la disciplina basada en lo deportivo.

Este planteamiento general del desarrollo de las diferentes escuelas tiene algunas imprecisiones. De acuerdo con las fuentes consultadas y citadas en el cuarto capítulo de este trabajo La Escuela Normal de Educación Física cambia su nombre a Escuela Normal y Premilitar en 1942 y no en 1943. Desde este último año hasta 1949 la denominación de la escuela sigue siendo Escuela Normal de Educación Física, que va a depender de diferentes instancias de la Dirección de Enseñanza Normal.

Por otro lado, en la cita se reproduce la idea de que el cambio de denominación de las escuelas establece una ruptura metodológica, teórica y técnica entre una y otra. Por el contrario, el cambio de denominación no afecta la continuidad de elementos metodológicos y técnicos que han acompañado a la escuela. Si por concepción militar entendemos la presencia de estas disciplinas en el currículo, éstas hacen su aparición desde la creación de la Escuela Normal en 1936 y se mantienen hasta principios de los cincuenta; lo mismo pasa con la concepción de la disciplina basada en lo deportivo, las materias deportivas que forman parte del currículo de la Escuela Normal son prácticamente las mismas hasta principios de los cincuenta cuando sufren un proceso de simplificación; por otro lado, el edificio, los maestros y los procedimientos se mantienen en una y otra denominación de la escuela; por último el cambio de denominación no toca a los procedimientos curriculares ni administrativos que mantienen una continuidad desde la Escuela Universitaria hasta la ENEF, como hemos demostrado, el plan inicial para maestros de educación física de la Escuela Normal es el mismo que el de la escuela universitaria.

Dejemos atrás los mitos que se han construido en torno a los cambios históricos de las escuelas y veamos otros aspectos de la reubicación de los cambios curriculares. En el periodo estudiado, el fin principal de la educación física ha variado de acuerdo con el proyecto político del Estado, que se erige como el rector de la educación en general y por tanto de la educación física. En este sentido los fines de la educación física transitan por el fortalecimiento y embellecimiento de la raza, por ser un elemento de cohesión social de las clases subalternas, y para fomentar la salud del ciudadano. Tales cambios tendrán como mira la defensa y engrandecimiento de la patria.

Los objetivos de la educación física orientados al desarrollo del niño, cuyos planteamientos iniciales se dan en el último tercio del siglo XIX, con la vertiente higienista de la educación física a partir del concepto de desarrollo integral, va a ser una agenda que se mantiene

en la sombra en el currículo de las escuelas, por una perspectiva curricular disciplinaria objetivada en los métodos de enseñanza orientados hacia el automatismo. A partir de los años cincuenta, sin embargo comienza a asomar, a emerger una orientación curricular que pone en el centro las necesidades del niño.

Los objetivos de las escuelas de educación física se pretenden alcanzar a través de un currículum disciplinario cuyos rasgos son la homogeneidad y la obediencia a las jerarquías existentes. La disciplina basa su acción en el aumento de la fuerza del cuerpo para que se opere como se quiere en las técnicas según la rapidez y la eficacia que se determinan, pero al mismo tiempo disminuyen esas fuerzas en términos de obediencia.

La idea disciplinaria en términos de fortaleza y obediencia se objetiva en la administración del conocimiento del currículo de las escuelas a partir de las denominadas materias militares y de los métodos de enseñanza basados en el comando.

La acción disciplinaria expresada en las materias de corte militar, la encontramos de una manera abierta y total en el currículo de la Escuela de Esgrima y Gimnasia; se mantiene en forma soterrada en los métodos de enseñanza de las actividades físicas y en la materia de gimnasia en el plan de estudios de la Escuela Universitaria; se manifiesta en forma abierta otra vez en la Escuela Normal y se vuelve a ocultar de nueva cuenta en la Escuela Nacional.

La manifestación abierta en el currículo de las disciplinas militares está relacionada con el carácter autoritario del Estado mexicano y su necesidad de profesionalización de las fuerzas armadas en los periodos de estabilidad.

El Estado se logró conformar como tal mediante la forma de gobierno autocrático militar como el de Porfirio Díaz (1876-1917) y posteriormente el régimen de la Revolución. Ambos se caracterizan por su naturaleza autoritaria, por la legitimación del régimen mediante elecciones no democráticas y por la centralización del poder donde una de las claves es la presencia de fuerzas armadas profesionales.

El periodo de 1910 a 1934 se caracterizó por la ausencia de profesionalidad militar, control de las fuerzas armadas milicianas al mando de caudillos locales y por fuertes pugnas entre los jefes militares por el control de regiones, gobiernos estatales y gobierno federal (Benítez, 2005, p. 310).

Las escuelas de educación física se relacionan con la profesionalización de las fuerzas armadas a partir de que los futuros maestros van a impartir el acondicionamiento físico en las escuelas militares. Por otro lado el Estado mantiene la idea de dar más eficacia a la formación del soldado que vive en cada ciudadano.

La intermitencia de los contenidos disciplinarios expresados en materias y métodos de enseñanza militar en el currículo de las escuelas deja ver la simpleza de aquella clasificación lineal y progresista de la educación física, donde el enfoque militar de la educación física antecede al deportivo y éste al psicomotriz. El *habitus* militar es movilizado por las necesidades de institucionalización de un campo que no deja de ocupar un papel protagónico en la constitución y expansión del estado revolucionario. Es hasta el régimen de Ávila Camacho y Miguel Alemán cuando se entrega de manera gradual el poder político a los sectores civiles revolucionarios, donde se dará en forma paulatina una separación de las fuerzas armadas de los procesos democráticos de formación del individuo. En esta nueva fase de la sociedad democrática, el currículo disciplinario expresado en las disciplinas militares tiende a ocultarse pero eso no le quita su vigencia; es hasta mediados de los sesenta cuando aparecen contenidos (recreación y psicomotricidad) orientados al desarrollo de los alumnos.

Hemos planteado el desarrollo del currículo como producto de tensiones. A lo largo del trabajo no encontramos una oposición sistematizada expresada en discursos. Más bien, las tensiones entre los diferentes campos sociales y disciplinarios del currículo se manifiestan a partir del establecimiento de fronteras, a través de decir “esto no es para nosotros”, o “esto es para nosotros con ciertas reservas”, lo que trae como consecuencia una mayor o menor presencia en el currículo de ciertas materias. Lo que está en juego a partir de

las oposiciones de los campos sociales y disciplinarios que confluyen en la educación física es la identidad de la propia educación física, es la constitución del campo de la educación física.

En sus inicios, la educación física del nivel básico selecciona ciertos sistemas de gimnasia y de ellos ciertos componentes que son compatibles con su perspectiva pedagógica higienista. La educación física se deslinda de la idea del maestro especialista, es decir de aquel maestro que domina una actividad física determinada y pone el énfasis en la formación del maestro que provea a los alumnos de actividades físicas compatibles con sus necesidades. Esta situación trae como consecuencia que a fines del siglo XIX y principios del XX se establezcan dos lógicas de formación de maestros que tienen que ver con la educación física: el maestro especialista que se forma con un enfoque militar en la Escuela de Esgrima y Gimnasia y el maestro de primaria que tiene a su cargo la clase de educación física, con un enfoque higienista, que se forma en seminarios y cursos aislados. Entre estas dos dimensiones de la formación se establecen tensiones en la conformación de sus fronteras, pero también se establecen alianzas al reunirse en la formación del alumno de primaria.

Después de la Revolución, las escuelas de educación física tienden a reunir la formación del especialista y del maestro de educación física. Este dilema que enfrentan las escuelas de educación física, producto de la responsabilidad que asumen respecto a dar atención a todos los niveles del sistema educativo va a generar una lógica contradictoria entre las necesidades demandadas por la formación de los alumnos de educación básica y de los demás niveles educativos. La perpetuidad de esta lógica contradictoria representa un obstáculo para el desarrollo de la identidad de la profesión de educación física, que se verá eclipsada por el gran énfasis que se pone en el currículo en la formación del entrenador deportivo.

La contradicción entre estas dos lógicas se mantiene en el currículo de las escuelas, ahora a partir de los campos disciplinarios y al interior de dichos campos por los enfoques o perspectivas teóricas.

En el ámbito de las materias prácticas, el deporte con una amplia diversificación se erige como el campo hegemónico, que a partir de un proceso de racionalización va a seguir formando al especialista, ahora con el ropaje de la figura del entrenador. Esta idea se vuelve más nítida con la conformación del currículo optativo, donde el deporte ocupa el mayor espacio curricular.

La creación de las materias optativas con preeminencia del deporte representa por un lado una vuelta al origen, a la escuela universitaria, donde a partir de la lógica de eliminar todo desperdicio de la educación, a nivel del currículo formal hay un equilibrio entre las demás materias prácticas (el juego, la danza y la gimnasia con su enfoque disciplinario correctivo) y las deportivas.

El juego, el campamento, la danza y la gimnasia en sus diferentes modalidades estarán más acordes con la figura del maestro de educación física.

La selección de los deportes que han acompañado al currículo de educación física se fue dando principalmente en función del costo económico y de las necesidades que plantea la competencia de élite, el valor pedagógico y en general los valores a los que se asocia el deporte (desarrollo del carácter) quedan en segundo plano. Desde el punto de vista pedagógico, se dejan fuera del currículo formal los deportes que se consideran agresivos. Pese a estas racionalizaciones, los deportes que se establecen en el currículo formal, al igual que los del currículo optativo, siguen teniendo un enfoque orientado hacia el desarrollo de la técnica, por sobre los valores que tradicionalmente se han asociado al deporte. En este sentido, dichos deportes van a ser refractarios al enfoque recreativo que se genera a fines de los cincuenta.

El vínculo del currículo de educación física al deporte de élite considera a éste como un fin en sí mismo y no como un medio de desarrollo del individuo. Desde esta última perspectiva, la selección de los deportes del currículo debería poner en tela de juicio el énfasis en la automatización que trae consigo la enseñanza, por ejemplo, de deportes que se realizan individualmente como la

gimnasia en aparatos y el atletismo. De acuerdo con Parlebas en estos deportes

El grado de incertidumbre originario del medio tiende a cero, por lo que las expectativas informacionales del atleta o del gimnasta son casi nulas. Los entrenadores se han dado cuenta, después de muchos años, que en este caso la consecución de un resultado va unida al montaje preciso y exacto de un estereotipo motor. La automatización se convierte pues en la llave de éxito. El comportamiento de un gimnasta en las paralelas, de un saltador de pértiga, de un lanzador de peso, de un saltador de cama elástica o de un patinador artístico tiende a convertirse en algo completamente prerregulado, completamente cibernético (Parlebas, 2001, pp. 125-128).

La incertidumbre es compatible con la subjetividad del sujeto que decide, está enlazado a los conceptos de elección, decisión y probabilidad. Los deportes de conjunto son los que promueven con mayor fuerza la idea de incertidumbre.

También la perspectiva del deporte centrada en el desarrollo del individuo debería utilizar los deportes individuales teniendo como meta el conocimiento de su cuerpo, por sobre el éxito en sí mismo. Desde una perspectiva psicomotriz Le Boulch plantea que:

El entrenamiento necesario para el perfeccionamiento en deportes individuales implica la utilización de la función de interiorización, indispensable para el aprendizaje por disociación, forma de paso entre el ajuste global y el ajuste cognitivo en su forma final (Le Boulch, 2001, p. 318).

Las situaciones-problema que plantean los deportes individuales tienen como punto central el ajuste postural en su aspecto consciente.

Los anteriores enfoques sobre el deporte no están reñidos con éste, como suelen plantear propuestas alternativas a la educación física tradicional, donde el deporte es estigmatizado, por el contrario lo consideran como un elemento valioso para el desarrollo corporal.

La selección de los deportes en el currículo en definitiva deberá estar ligada al desarrollo de las actitudes sociales y a las funciones cognitivas de los alumnos. La selección de ciertos deportes y su enseñanza estarán vinculadas a las nuevas realidades que plantea la sociedad del conocimiento que tienen que ver con el desarrollo de: la responsabilidad individual, de la autoestima, de la sociabilidad, del trabajo en equipo, desarrollo de la curiosidad y capacidad de descubrimiento; la competencia de desarrollarse en horizontes cargados de incertidumbre y marcados por los cambios continuos en el ámbito local, cultural familiar y social, en suma el desarrollo de autonomía.

Una enseñanza del deporte alejada de la técnica y el triunfo a toda costa no se conformaría con poner atención a una selección adecuada a las necesidades de los alumnos, buscaría incorporar en sus programas de forma explícita objetivos relacionados con los valores y actitudes hacia la paz y el medio ambiente, valores con los que tradicionalmente se ha relacionado el deporte y que sin embargo no se ha hecho en forma intencional y explícita un esfuerzo por incorporarlos a los planes y programas de las escuela

El deporte que tiene como centro el desarrollo de los alumnos no está disociado del deporte de élite, por el contrario debe proveer al futuro maestro de elementos para detectar y canalizar los talentos deportivos.

El aumento de las fuerzas del cuerpo para honrar y defender la patria se complementa en el periodo con la idea del cuerpo bello, proporcionalmente simétrico y por lo tanto saludable.

Seleccionar actividades físicas para que sean desarrolladas por ciertos individuos, con una determinada intensidad y duración de tal manera que no lesionen su cuerpo; conocer los índices de normalidad y anormalidad para determinar el tipo de ejercicios que le corresponde realizar a cada alumno, para ubicarlos en el grupo clase y proporcionarles una educación física adecuada a su situación, son habilidades que el maestro de educación física debe desarrollar. Esta noción que imprime un carácter científico a la educación física recorre el currículo de las escuelas con cambios paulatinos e intermitentes en las materias de corte biológico que se construyen para lograr tal cometido.

La instauración de la educación física en el nivel básico del sistema educativo mexicano está orientada por un enfoque higiénico. La moral higienista de finales del siglo XIX adopta una orientación particular en nuestro país. Autores como Davis (1992) y Vigarello (1991), consideran que en sus inicios el enfoque higienista de la educación física tiene como misión principal la prevención de enfermedades derivadas de la suciedad existente en las condiciones de vida y en el trabajo, de tal forma que un cuerpo limpio, es un cuerpo saludable.

Al iniciarse el Porfiriato pocas calles capitalinas estaban empedradas; el agua escaseaba y era preciso surtirse de ella en las fuentes públicas con vasijas no siempre limpias; pocas casas estaban con escusados, desde luego la vecindad carecía de ellos, esto obligaba al uso de recipientes móviles que eran vaciados por la noche en un vertedero tras la puerta de la casa. Aunque al finalizar esa época los progresos sanitarios eran grandes, los problemas sanitarios persistirán (González, 1994, p. 35).

México enfrenta los aciagos problemas de la higiene; en los inicios de la educación física los discursos relacionan la higiene con la idea del cuerpo perfecto, del cuerpo armónicamente desarrollado. De tal forma que un cuerpo simétricamente bien proporcionado es un cuerpo saludable. La preocupación por la limpieza interna, por los efectos internos del ejercicio en el cuerpo, comienza de una manera tardía en los años treinta en instituciones separadas de las escuelas de educación física, en el Departamento de Psicopedagogía. Es hasta los años cincuenta cuando estas últimas se ocupan de los procesos internos del ejercicio a partir de la formulación de materias específicas como fisiología aplicada, fisiología del ejercicio.

El cuerpo perfecto y saludable es el elemento en torno al que va a trabajar la educación física, a la que desde aquí, se adjudica una función preventiva y correctiva, de férula y de recuperación de un estado corporal que se ha deteriorado por los malos hábitos de higiene.

El énfasis en la forma corporal determina que durante gran parte del periodo estudiado las materias específicas del campo biológico

sean las que trabajan la dimensión externa del cuerpo. Las materias orientadas al conocimiento de los procesos internos del ejercicio, con un carácter general, tienen un desplazamiento muy lento hacia la especificidad.

La escuela universitaria había propuesto las materias de Fisiología del ejercicio y Exámenes médicos, pero estas asignaturas estaban reservadas al plan de estudios de los directores de educación física; por otro lado no hay evidencias de que se hayan inscrito profesores para obtener ese grado. Los conocimientos biológicos que se proporcionan al maestro son aquellos que enseñan a obtener índices de las medidas corporales y proporcionar auxilio en las inconveniencias que provoca la práctica de actividades físicas. Estos conocimientos de carácter externo tienen como misión auxiliar al médico escolar en su labor clasificatoria y dosificadora del ejercicio. En este sentido la misión correctiva de la educación física no pertenece totalmente al maestro y si se expresa en sus objetivos es solamente una aspiración, un sueño. Esta situación tiende a perpetuarse primero por las orientaciones sociales que se dan a la escuela en la etapa de constitución del nuevo estado revolucionario. En el periodo de la educación socialista el área biológica se abandona. En segundo lugar, debido a que las escuelas de educación física son instituciones austeras que no cuentan con la infraestructura que les permita producir el conocimiento en este sentido, lo que hace depender el desarrollo del área de instituciones externas. El conocimiento específico del campo biológico se robustece con el desarrollo de las ciencias del deporte, lo que en gran medida determina que este campo se erija como el campo teórico por excelencia, que orienta la pedagogía de la educación física escolar.

En el periodo de análisis, las materias biológicas van a considerarse el sustento científico de la educación física, en el sentido de que permiten una planeación y programación de las actividades físicas acorde con las características y necesidades físicas de los sujetos a los que van dirigidas.

El desarrollo del campo disciplinario biológico, fundado en la medicina del deporte y por lo tanto íntimamente relacionado con

el deporte de élite, no es un elemento que coadyuve al desarrollo del campo de la educación física, por el contrario ha sido un obstáculo para su desenvolvimiento académico. En este sentido se ha establecido una disputa con los demás campos disciplinarios, principalmente con el psicopedagógico por establecer la orientación de la educación física.

Con la creación de la Escuela Elemental se genera la idea de que el maestro de educación física debía dotarse de la cultura escolar en general. Se requería de un maestro que tuviera habilidades para trabajar en la comunidad escolar, que se relacionará no sólo con sus alumnos, sino con otros maestros, con los padres de familia y con los objetivos y contenidos de la escuela donde desarrollara su labor. La presencia general de la pedagogía y la psicología en el currículo de la escuela responden en gran medida a esa aspiración. Durante el periodo estudiado, la clasificación de los grupos para proporcionar una educación diferenciada a los alumnos que los integran se finca menos en los intereses de los individuos que en sus posibilidades físicas reales, evaluadas por las materias de corte biológico.

A partir de los años cincuenta el carácter general de la pedagogía y la psicología se desplaza hacia materias específicas, que dan cuenta en el caso de la psicología de las características del niño y la pedagogía de procedimientos técnicos de la enseñanza en general.

Estos cambios abonan la idea de dotar al maestro de educación física de una cultura escolar centrada en los procesos técnicos de la enseñanza en general, dejan ver sin embargo la persistencia del alejamiento de los problemas de la enseñanza específicos del ejercicio.

La psicología y la pedagogía de los años cincuenta tienen un carácter técnico porque fundan su reflexión sobre el individuo en cuanto totalidad orgánica (físico, biológico, social) y, por otra se considera al proceso de enseñanza aprendizaje como el objeto de estudio central de la ciencia de la educación. El aprendizaje se conceptúa como un proceso biológico, sujeto a leyes rígidas.

Con estas características las materias psicopedagógicas imprimen un nuevo carácter a la idea del maestro ingeniero que se había

perfilado desde el primer proyecto democrático. En este modelo el maestro utiliza las aportaciones científicas de las ciencias humanas, racionaliza su práctica e intenta aplicar la teoría a la práctica. La formación corre a cargo de los teóricos especialistas del diseño pedagógico o de la didáctica (Paquay, 2002, p. 37). La pedagogía y la psicología se ponen al lado de las materias biológicas para otorgar el *estatus* científico de la educación física.

Los cambios en las materias psicopedagógicas cierran el círculo en la adquisición de habilidades que debe adquirir el maestro de educación física, en la búsqueda del cuerpo saludable, por lo tanto bello, útil y obediente a la vez. Las materias biológicas lo proveen de herramientas para conformar los estándares corporales que le permitan una acción consecuente y la psicología le proporciona herramientas para conocer las leyes del aprendizaje. A partir de estos conocimientos se formulan y se prescriben los ejercicios corporales adecuados, higiénicos, para el alumno y para el grupo.

Las materias de Historia, que en algún momento adquiere el nombre de Historia de la educación física, es una disciplina que forma parte de la cultura general que deberá adquirir el futuro maestro. Es una disciplina que no se diversifica, pues conocer el contexto no es una prioridad que se establezca en el currículo o en los discursos que lo acompañan desde otras instancias sociales.

El desarrollo de las materias biológicas y la perspectiva técnica del campo psicopedagógico conforman la teoría principal que orientará la formación del cuerpo máquina, del cuerpo apolíneo.

La concepción apolínea del cuerpo que prevalece en el periodo está centrada en la construcción del canon corporal desde el que se determina lo normal y lo anormal, lo eficaz y lo inútil, se robustece con el desarrollo de las disciplinas del campo biológico y psicopedagógico. El correlato de esa concepción es el movimiento eficaz, es el éxito en la competitividad deportiva, en los desfiles, en la exhibición de tablas gimnásticas y de bailables.

El cuerpo instrumento se asocia a los problemas del rendimiento y precisión gestual que demanda primero la gimnasia y la esgrima,

en la búsqueda del cuerpo perfecto, y posteriormente la búsqueda de la eficacia técnica de los deportes en general. Para alcanzar tales ideales será menester asegurar mediante el entrenamiento una adecuación de la persona a su cuerpo, al ideal de cuerpo. El logro de la precisión y la eficacia corporal requieren de métodos de enseñanza mecanicistas, rutinarios y repetitivos.

Ejemplo de estos métodos son las progresiones de enseñanza de los ejercicios gimnásticos y el desarrollo de mejores performances deportivas. En las progresiones de enseñanza de los ejercicios gimnásticos, los que primero se enseñan son los más elementales, más tarde se hacen combinaciones y por último se realiza el ejercicio gimnástico completo. En la adquisición de las técnicas deportivas, la repetición es el método más eficaz para adquirir destrezas que permiten al cuerpo máquina enfrentar un determinado número de situaciones típicas perfectamente codificadas.

La idea del cuerpo máquina y su lógica de enseñanza basada en el entrenamiento va a cruzar a las actividades físicas que se trabajan en el currículo, incluso a los juegos educativos y la danza. Sin embargo, es desde estas áreas del conocimiento, desde donde emergen posiciones alternativas que buscan tomar en cuenta el desarrollo del individuo, al poner en el centro de sus preocupaciones y sus necesidades de diversión y de afecto. Estas posiciones alternativas se objetivan en disciplinas como la recreación cuyo sustento catártico pretende superar el uso utilitarista del juego para instalarse en una visión antropofísica del mismo.

La presencia en el currículo de las escuelas de elementos como la creatividad y la espontaneidad, que se orientan más a sacar del interior de los individuos sus potencialidades antropológicas, van a crear nuevas orientaciones en la enseñanza de las actividades físicas y potencian otras. Dichos elementos no representan una preocupación importante en los currícula del periodo estudiado, pues es hasta la década de los setenta cuando forman parte del paisaje curricular a partir de materias como la psicomotricidad y la expresión corporal.

Las posiciones ideológicas alternativas a la idea del cuerpo eficaz modifican la selección de actividades físicas que configuran el currículo. Una educación física que tiene como preocupación el desarrollo del niño busca alejarlo de actividades que ponen en riesgo su integridad física. Sobre esta idea materias asociadas a la violencia física como el box y la esgrima desaparecen del currículo.

Los discursos alternativos a la idea del cuerpo máquina, en busca de una subjetividad que haga sentir más libres a los futuros maestros, generan cambios a nivel de la propuesta curricular desde mediados de los cincuenta, esas modificaciones sin embargo son apenas el inicio de una batalla que prevalece hasta la actualidad.

Pese a sus logros, la idea del movimiento eficaz se ha visto eclipsada por el fortalecimiento del énfasis en la técnica deportiva, en el rendimiento deportivo a partir de la elaboración de sistemas de entrenamiento para alcanzar el desempeño físico, corporal óptimo. Sobre esta concepción, recientemente se ha conformado toda una serie de cursos que ocupan gran parte de los planes de estudio que tienen que ver con la evaluación y propuestas de desarrollo del ejercicio físico.

La propuesta de conformar una educación física compatible con las necesidades de los destinatarios de la educación física generó enfoques de un deporte adecuado a los niños, sin embargo, su influencia fue poca o casi nula en la estructura del currículo de las escuelas de educación física. Tanto en el currículo optativo como en el formal, las materias deportivas que se imparten no tienen al alumno de educación básica como el destinatario principal.

REFERENCIAS

LIBROS

- Aguilera, L. (1989). *Historia de la educación física*. México.
- Arnold P, J. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- Avanzini, G. (Compilador). (1998). *La pedagogía desde el siglo xvii hasta nuestros días*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Benítez, R. (2005). *México doctrina, historia y relaciones cívico militares a inicios del siglo xxi*. En Aziz, N., y Sánchez, J. A. *Globalización, poderes y seguridad nacional*. (pp. 75-89). México: CIESAS-Porrúa.
- Bernard, M. (1994). *El cuerpo un fenómeno ambivalente*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1995) y J. D. Wacquant. *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Cagigal, J. M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cancerbero (1959, junio). *Hablando de la ENEF*. México: Tlaxtli.
- Capel, S. y Piotrowski, S. (2002). *Reflexiones sobre la educación física y sus prioridades*. México: SEP.
- Contreras, J. O. (1998). *Didáctica de la educación física*. España: INDE.
- Córdoba, A. (1974). *La política de masas del cardenismo*. México: Era.
- De Alba, A. (1995). *Posmodernidad y educación*. México: UNAM-CESU.

- De Landsheere, G. (1996). *La investigación educativa en el mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Samacois, N. (1880). *Historia de México*, Vol. xv. Barcelona-México: J.F Porres y Cía.
- Denis, D. (2000). *El cuerpo enseñado*. Barcelona: Paidós.
- Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Ejercicio físico y salud en el currículum de educación física modelos e implicaciones para la enseñanza*. En Devís, J. y Peiró, C. *Nuevas perspectivas curriculares en educación física*. Barcelona: INDE.
- Díaz, J. (1993). *La instrucción pública en México. Estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional, en la República de México, 1875*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F. (1994). *Conflictos de normas y ocaso de la institución*. México: Colegio de México. Estudios sociológicos.
- Dunning, E. (1995). *La dinámica del deporte moderno: notas sobre la búsqueda de triunfos y la importancia social del deporte*. En Elías, N. y Dunning, E. *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- During, B. (1992). *Las crisis de las pedagogías corporales*. Málaga: Unisport.
- Dussel, I. y Caruso, M. (2000). *La invención del aula*. Buenos Aires: Santillana.
- Eco, U. (2004). *Historia de la belleza*. Barcelona: Lumen.
- Escudero, Á. (1998). *El duelo en México*, México: Porrúa.
- Evia, M. (2000). *México en la historia de los juegos olímpicos*. México: P y V.
- Florescano E. (2005). *Imágenes de la Patria*. México: Taurus.
- Fell, C. (1989). José Vasconcelos. *Los años del Águila*. México: UNAM.
- Foucault, M. (1993). *Vigilar y castigar, Nacimiento de la Prisión*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2000) *Los anormales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Furlán, A. (2003). *La pedagogía ante el desafío del marketing*. Notas sobre los embates de la mercadotecnia en el ámbito de la educación. México: Mimeo, UNAM.
- Furlán, A. (1996). *Currículo e institución*. México: Cuadernos del CIEEN.
- Gimeno, S. (1997). *La pedagogía por objetivos*. Madrid: Morata.
- Gimeno, S. (1991) *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1995). *Teoría y resistencia en educación*. México: S. XXI-UNAM.
- González, M. (1994). *Sociedad y cultura en el porfiriato*. México: Conaculta.
- Goodson, I. (1998). *Historia del currículo. La construcción social de las disciplinas escolares*. Madrid: Pomares.
- Guevara, G. (1983). *El saber y el poder*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Gutiérrez, A. (1997). *Pierre Boudieu. Las prácticas sociales*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Guzmán, M. (1988). *Historia de los deportes olímpicos*. México: Edamex.

- Islas, H. (2001). *De la historia al cuerpo y del cuerpo a la danza*. México: Conaculta.
- Kirk, D. (1990). *La educación física y el currículum*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Le Boulch, J. (2001). *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*. Barcelona: INDE.
- Lipovestky, G. (2002). *El crepúsculo del deber. La ética inodora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama.
- (2002). *Metamorfosis de la cultura liberal. Ética, medios de comunicación, empresa*. Barcelona: Anagrama.
- López, F. (1998). *Historia de la educación física. La institución libre de enseñanza*. (Colección monográfica sobre ciencias de la E.F. y deporte.) Madrid: Gimnos.
- Marie, Jean. (1987). *Sociología política del deporte*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Medina, L. *Hacia el nuevo Estado*. (1994). México: Fondo de Cultura Económica.
- Meneses, E. *Tendencias educativas oficiales en México. 1964-1976*. México: CEE
- Mosston, M. (1982). *La enseñanza de la educación física*. Buenos Aires: Paidós.
- Paquay, L., et al. (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Parlebas, P. (2001). *Juego, deporte y sociedad*. Barcelona: Paidotribo.
- Parlebas, P. (2001). *Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pedraz, V. (1988). *Teoría pedagógica de la actividad física*. Madrid: Gimnos.
- Pereyra, C. (1993). *Historia ¿para qué?* (14ª. Ed.). México: Siglo XXI.
- Pérez, R. (1987). *Avatares del nacionalismo cultural*. México: Centro de investigaciones y estudios superiores en antropología social.
- Pescador, J., et al. (1982). *La revista del Instituto Nacional de Pedagogía*. México: SEP-80/FCE.
- Popkewitz, T., et al. (1993). *Historia cultural y educación*. México: Pomares.
- Poullart, G. (1989). *Las actividades físicas y deportivas*. Barcelona: Paidó-MEC.
- Raby, D. (1974). *Educación y revolución social en México*. México: SEP-Setentas.
- Raby, D. (1973) La educación socialista sus orígenes y aplicaciones. En *Educación y revolución social en México*. México: SEP-Setentas.
- Rosales, J. G. y Delgado, M. A. (Eds.) (1994). *Psicología y pedagogía de la actividad física y el deporte*. Valladolid: Siglo XXI.
- Santoni, A. (1996). *Nostalgia del maestro artesano*. México: CESU-Porrúa.
- Saraví, J. (1988). *Aportes para una historia de la educación física*. Buenos Aires: INF No 1.
- Sicilia, Á. y Delgado, M. A. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza*. Barcelona: INDE.
- Sigmund, F. (2000). *Moisés y la religión monoteísta*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Solana, F., et al. (1999). *Historia de la educación en México*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tenti, E. (1988). *El arte del buen maestro*. México: Pax Mex.
- Tenti, E. (1980). *Estado, Educación y Sociedad en México*. México: Fundación Barros Sierra.
- Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Vázquez, B. (Coordinadora) (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.
- Velásquez, M. (1911). *Conferencia teórico práctica sobre educación física dada a los maestros de educación primaria*. México: Imprenta de A. Carranza e hijos.
- Velásquez, M. (1911). *Pedagogía de la educación física*. México: Imprenta y encuadernación de J.V. del Castillo.
- Vigarello, G. (1991). *Lo limpio y lo sucio. La higiene del cuerpo desde la edad media*. Madrid: Alianza.
- Zagalaz, M. L. (2001). *Corrientes y tendencias de la educación física*. Barcelona: INDE.
- Zamacois, N. (1880). Historia de México, Vol. xv. Barcelona-México: Porres y Compañía.
- Zeitlin, I. (1979). *Ideología y teoría sociológica*. Buenos Aires. Amorrortu.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Así es la ENEF. (1974). México: Departamento de relaciones públicas de la ENEF.
- Bravo, A. (1923). Los exámenes médico-físicos. *Revista de Educación Física*, (4).
- Cabezas, J. La gimnasia sueca. (1896). *Revista de instrucción pública*, (I).
- Cancerbero. Hablando de la ENEF, (1959). *Tlaxtli*, (1).
- Chávez, E. (1907). Educación física. Decreto sobre la enseñanza mexicana. *Revista de Instrucción Pública*, (III).
- Consejo Superior de Educación, sesión de apertura. (1909, agosto). *Boletín de Instrucción Pública*.
- ¿Cómo se acerca la universidad al pueblo? (1932, noviembre) *Revista de la Universidad de México*, Tomo III, México, noviembre de 1932.
- Conclusión del Dictamen de la Comisión del Consejo Superior de Instrucción Pública encargada de estudiar la bases que deben normar la educación física en las escuelas, tales como fueron aprobadas por el mismo Consejo. *Boletín de Instrucción Pública*, (XIII). (1910).
- Consideraciones y tesis propuestas por el Secretario de Educación en el Acto inaugural del IV Congreso de Educación Normal. *El Maestro*, (3). (1969).
- Contrato por el que Merignag establecerá una Escuela Superior de Esgrima y Gimnasia y según el cual la Secretaría de Instrucción Pública y de Bellas Artes y la de Guerra, pagarán al Sr. Merignag, por el arreglo y dirección de esta escuela. Archivo General de la Nación, caja 254, expediente 28. (1907).

- Convocatoria para la Escuela Superior de Esgrima y Gimnasia. Diario Oficial. Secretaría de Guerra y Marina. (1908).
- Convocatoria para la inscripción a la Escuela Elemental de Educación Física. (1923, enero 12) *El Heraldo*.
- Convocatoria para los cursos de la Escuela Superior de Esgrima y Gimnasia. Boletín de Instrucción Pública. Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1908).
- Curso sobre recreación. (1957, enero 21). *El Nacional*.
- Dictamen del Bloque Nacional Revolucionario. La Educación Socialista, PNR. (1935).
- Dictamen del Conalste, relativo a la enseñanza normal. (1969). *El maestro*, (3).
- Documentos dirigidos a la presidencia de la república donde se anuncia el proyecto de la ENEF, y la desaparición del Departamento Autónomo de educación Física. (1939). Archivo General de la Nación. Grupo Documental 532/27.
- Earling, A. (1959, junio). Educación física y la ciencia. *Tlaxtli*, (1).
- El estudio del desarrollo del niño. Memoria Relativa al estado que guarda la Educación Pública en México, (1). (1935).
- Fundamentación del núcleo 3, Área técnico deportiva. Trabajos previos a la reestructuración del plan de estudios. ESEF, Departamento Psicopedagógico. (1999).
- ¡Haber compañerito... un diez!. (1960, junio). *Tlaxtli*, (6).
- INDE. (1977). Comisión Permanente Intergubernamental.
- Informe de trabajos por la Escuela Normal de Educación Física durante el año 1936. Escuela Normal de Educación Física. Archivo General de la Nación. *Grupo documental 532/2*.
- Informe al C. Presidente de la República Gral. de División Lázaro Cárdenas, el C. Jefe del Departamento Autónomo de Educación Física, Gral. Brigadier Tirso Hernández, sobre la labor desarrollada durante el primer trimestre del año 1936. Archivo General de la Nación, fondo 532/27.
- La clase de ejercicios físicos. (1897, julio). *Revista de Instrucción Pública*, II, (8).
- La cultura física o educación física. (1935, noviembre). *El maestro rural*, (II No.). 9.
- La educación física en el sector escolar. (1941). *Revista Educación*, SEP, (1).
- La educación física en el tercer ciclo. (1946, marzo). *El maestro mexicano*. Suplemento informativo de la SEP.
- La educación física en las escuelas rurales. (1935). *El maestro rural*. (VII), 9.
- La educación física para los campesinos. Lineamientos generales para la creación de las direcciones de educación física en las entidades federativas y principios de enseñanza y organización deportiva nacional. Departamento Autónomo de Educación Física, (1936). Archivo General de la Nación, Grupo documental 532/27.
- La escuela de educación física. (1936, febrero 29). *El Universal*: 2º sección.

- La nueva educación física. La gimnasia natural se imparte a los escolares. (1936, febrero 27) *El Nacional*.
- Labor social del médico frente a las finalidades de la educación física. (1936, febrero 21). *El Universal*.
- Las constantes del desarrollo físico. (1935, agosto). Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública. SEP, (I).
- Libro de registros de la Escuela de Educación Física de la Universidad Nacional. (1929). Centro de Estudios Sobre la Universidad. Fondo UNAM, Educación Física, caja 1.
- Lombardo, J. (1923, febrero-agosto). Discurso de inauguración de la Escuela Elemental de Educación Física. *Revista de Educación Física*, (2).
- Los cursos de esgrima. (1988-1989). *Revista de Instrucción Pública*.
- Los nuevos métodos de enseñanza. (1924, enero). *Revista Educación*, (I), (3), (II).
- Manifiesto de los alumnos de la Escuela Nacional de Educación Física. (1956, febrero). Archivo General de la Nación, expediente 125, caja 32.
- Memorias del Primer Congreso Higiénico Pedagógico. (1883) Imprenta del Gobierno en Palacio.
- Merlín. Exhibición gimnástica de la Escuela Elemental de Educación Física. (1923, febrero-agosto). *Revista de educación física*, (2).
- Moreno, C. (1979, febrero-agosto). Objetivos del seminario, discurso inaugural. Memoria de la segunda etapa de reunión académica ESEF.
- Nuevo edificio para la Escuela Nacional de Educación Física. (1960, mayo 16). Novedades.
- Oficio que expone los puntos del orden del día de la junta de profesores de la Escuela de Educación Física, primero de septiembre de 1932. (1932). Fondo UNAM, exp. 409.
- Plan de Estudios de la Escuela de Educación Física de la Universidad Nacional. (1927). Universidad Nacional-SEP. Fondo CESU.
- Plan de Estudios de la Escuela Normal de Educación Física. (1936, febrero). Departamento Autónomo de Educación Física. Archivo General de la Nación. Grupo documental 532/27, Vol. 678.
- Plan de trabajo de los promotores de educación física. (1936, febrero 1). *El Nacional*.
- Plan de trabajo del Instituto Nacional de Psicopedagogía. (1937). Memorias que guardan el estado de la educación en México.
- Peralta, J. (1923). La Escuela Elemental de Educación Física. *Revista de educación física*, (2).
- Programa de educación física. (1931). Talleres gráficos de la nación.
- Programa de ejercicios físicos de la ENP. (1907). Boletín de Instrucción Pública. Sección de instrucción secundaria, preparatoria y superior. (X).

- Programa de psicología del Instituto Profesional de Maestros. (1935). Memoria relativa al estado que guarda la Educación Pública en México, (I).
- Proyecto para la formación de la Escuela Magistral de Esgrima y Gimnasia. (1907) Archivo General de la Nación, Caja 254, exp. 28, f. 70.
- Resoluciones del Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública. (1989 – 1911). Boletín de Instrucción Pública.
- Respuesta del Jefe Administrativo del Departamento de Bellas Artes al documento: *procesos defectuosos de la educación física y causas de nuestra decadencia y estancamiento deportivo*. Memorando dirigido al subsecretario del ramo. (1936). Archivo Secretaría de Educación Pública, caja educación física, 3/19.
- Secretaría de Guerra y Marina. Álbum de trabajos del Departamento de Militarización, Educación Militar. (1918). México.
- Segunda Guerra Mundial. (1987). En: Enciclopedia de México, SEP, (Tomo: III, pp. 3694-3700).
- SEP. (1923). Informe de la Dirección de Educación Física. *Boletín de Educación Pública*.
- SEP. agosto–octubre, (1924). Informe de la Dirección de Educación Física. *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*.
- SEP. (1927). Informe de la Dirección de enseñanza secundaria. *Boletín de Educación Pública*.
- SEP. (1928) Informe de la Universidad al Secretario de Educación Pública. *Memoria de la Secretaría de Educación Pública*.
- SEP. Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física, (2002).
- SEP-DGEF. Programa de educación física, preescolar, primaria y secundaria. (1994). Tirado, D. (1947, abril). Estudios de los factores de aprendizaje, inteligencia y memoria. *Revista del INP*, I, (2).
- Velázquez, M. (1907, marzo). La esgrima, el sable y el florete como medio de educación física. La enseñanza primaria, VII, 16 y 18.
- Velázquez, M. (1908). Ideas pedagógicas de un programa nacional de educación gimnástica en la Escuela Normal. *Boletín de Instrucción Pública*. (XII).
- Torres, M. Educación Física en el proyecto de cultura nacional posrevolucionaria: vasconcelismo y cardenismo. (2001, septiembre) Reencuentro, Serie cuadernos, (31).

Esta primera edición de
El sueño del cuerpo perfecto. Génesis de la educación física
estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial
de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria
de la Universidad Pedagógica Nacional
y se terminó de imprimir en junio de 2010
en los talleres gráficos de Cromati Press,
ubicados en Doctor Durán núm. 48,
col. Doctores, 06720, México, DF.
El tiraje fue de 500 ejemplares
más sobrantes para reposición.