

UNAM

ARAGON

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGON

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

MAESTRIA EN PEDAGOGIA

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRIA
EN PEDAGOGÍA PRESENTA:**

LETICIA ADRIANA MARTINEZ DIAZ BARRIGA

**DIRECTOR DE TESIS
JOSE ORTIZ VILLASEÑOR**

MEXICO 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

Introducción.....	4
Capítulo 1. Contextualización de la Educación Media Superior.....	12
1.1 Contexto histórico de la Educación Media Superior.....	13
1.2 El estado mexicano y la Educación Media Superior.....	47
1.3 Tipos de Educación Media Superior.....	62
1.4 Agenda a manera de conclusiones y preocupaciones la Educación Media Superior. Perspectiva General.....	74
1.5 Síntesis capitular.....	88
Marco teórico	
Capítulo 2. La Educación Física en la Educación Media Superior.....	90
2.1 Historia y Teorías de la Educación Física.....	91
2.2 Elementos y tendencias que integran el área de Educación Física desde la psicomotricidad, la actividad física y el manejo del cuerpo.....	128
2.3 Tendencias Pedagógicas del área de Educación Física en E.M.S.....	154
2.4 Perspectiva actual de la Educación Física en la E.M.S.....	169
2.5 Síntesis Capitular.....	183
Capítulo 3. Educación Física y Salud.....	185
3.1 Salud. Concepto y Fundamentos.....	186
3.2 Aspectos Socio Culturales de la Salud.....	194
3.3 Estilos de Vida y Hábitos.....	200
3.4 Educación Física y Salud.....	202
3.5 Síntesis capitular.....	209
Capítulo 4. Análisis y Propuestas del Programa de Educación Física en el bachillerato.....	212
Capítulo 5. Propuesta de modificación.....	252
Consideraciones finales.....	295
Bibliografía.....	297

INTRODUCCION

El primer concepto al que nos enfrentamos es el de educación media superior como preparación practica para el estudio de las profesiones, recoger la experiencia curricular del sujeto de la educación, completarla en amplitud y profundidad, actualizarlo, y sistematizarlo como paso previo al estudio científico exigido por las facultades universitarias.

La Escuela Preparatoria siempre preparó para las profesiones. Su labor un tanto enciclopédica tuvo su razón de ser. Fue una institución científica que se prolongaba en las facultades universitarias a las que servía de base indispensable.

De aquí que sus programas y el de las escuelas profesionales obedecieran a una idea general de esfuerzos, aun cuando cada una resolviera por sí propia la obra particular que le estaba encomendada.

La sociedad mexicana conoció siempre la misión de la escuela preparatoria, a quien sostuvo por creer en la bondad de la vida profesional o de especialización superior que le ofrecía, y sus fracasos y éxitos al transformarse sus fines, se vivieron más allá del ámbito educativo intensamente.

Las reformas en materia de educación requieren una observación atenta de las verdaderas necesidades del momento y que las doctrinas que son útiles cuando se tiene experiencia, son de una inutilidad completa para los que todo lo ignoran.

Así se fue formando una estructura de contenidos y metodologías con saberes enciclopédicos y prácticas sustentadas en el esfuerzo intelectual del alumno que descubre la ciencia de las manos de su maestro, poseedores del conocimiento, de los textos donde están contenidos y de la práctica por su propia experiencia, cerca de los ejercicios didácticos organizados convencionalmente y validados por su aceptación universal.

Este quehacer se consolidó y fue validado por la continuidad de los estudios superiores y por el propio ejercicio profesional colocando a la educación media superior en una escala teórica necesaria para el manejo conceptual de contenidos que se complejizaban en la vida académica universitaria obedeciendo a una lógica que colocaba al estudiante frente a un esfuerzo de rigor metafísico que la mayoría de las veces estaba ausente de un contacto íntimo con su realidad concreta.

La misión de la Educación Media Superior no es, empero, una misión única de simple preparación para que los ciudadanos adquieran un título profesional.

Desde el aula a la que llegan aquellos que apenas han dejado atrás la educación básica han de educarse alumnos y maestros en comunidad.

La escuela media superior ha de ser de alumnos y maestros, de los que aspiran a ser hombres integralmente aptos para la vida en sociedad como señala Emilio Durkheim y por sus compañeros en este esfuerzo los maestros de sus casas de estudio, profesionistas o sabios en la disciplina particular que imparten a seres pensantes y con experiencias vitales.

De aquí que los planes y programas de estudio de lo que hemos conocido como escuela preparatoria obedeciera esta idea general del esfuerzo escolar centrado en la interiorización bancaria por parte del alumno, de los contenidos organizados institucionalmente.

En síntesis, la sociedad mexicana conoció la misión de la escuela preparatoria a partir de la afirmación de la concepción positivista clásica que la situaban en una etapa de transición que exigía el planteamiento de diversos requerimientos que iban desde la capacidad de cobertura para la población demandante, la definición de un perfil educativo como bachillerato general, propedéutico, tecnológico o bivalente, hasta el desarrollo de prácticas educativas de calidad que garantizaran

los resultados estipulados, independientemente de la modalidad formativa adoptada, tales planteamientos atañen a sus fines, identidad y eficacia, son insoslayables en cualquier acto de revisión, cambio o mejoramiento de este nivel educativo.

En esta perspectiva, este trabajo pretende contribuir a repensar el papel de la educación media superior en nuestro país, específicamente los problemas que plantea la enseñanza de la educación física en el nivel, al presentar un conjunto de ideas relativas a diversos aspectos de su problemática, así como algunos elementos propositivos que muestran experiencias consolidadas para orientar líneas de acción de mayor efectividad y pertinencia en nuestras instituciones.

El trabajo trata de ofrecer un panorama significativo para comprender la complejidad de la educación media superior, tanto en sus relaciones externas (vinculación social, relevancia cultural, sentido político) como en su dinámica interna (estructuras curriculares, modelos de docencia, experiencias de aprendizaje) en conjunto, dibuja horizontes formativos que sirven como puntos de partida para emprender transformaciones en este nivel educativo.

En el primer capítulo se explora el contexto en el que se desenvuelve la educación media superior, con el propósito de conocer sus fuentes históricas, políticas y sociales; tanto como su papel de educación de estado en sus diversos tipos, para plantear en consecuencia, una serie de reflexiones a propósito de sus perspectivas futuras.

Se aborda su impulso fundacional en sus orígenes, sus transformaciones como institución universitaria, su expansión y desarrollo en aquellos puntos de partida que están ligados a las necesidades del momento histórico que vivía el país, así como las doctrinas que le dieron fundamento como la vigorosa expresión del positivismo filosófico para resolver en solución de continuidad el perfil de su misión

a efecto de que sus estudiantes y maestros hicieran surgir una educación necesaria para la vida de la comunidad nacional.

La escuela media superior surge de este acercamiento como institución que aspira a ser formadora de hombres aptos para vivir, como señala Emilio Durkheim, en sociedad y para la sociedad, como seres pensantes y con experiencias vitales y significativas rompiendo los viejos moldes escolásticos heredados de la concepción teológica implantados por la colonia española.

Se analizan sus aspectos centrales de contenido en sus relaciones con la cultura moderna y contemporánea, se revisan la pertinencia de los conocimientos de los jóvenes para hoy como saberes significativos para la vida social en constante transformación, tanto como los problemas y retos que plantea para la calidad educativa, sus implicaciones organizacionales y metodológicas.

El referente político-social es obliga para el contenidos de los modelos educativos y su correspondencia con la definición de políticas institucionales y muestran los elementos básicos para una agenda de preocupaciones respecto de las tendencias que se manifiestan en su situación actual.

El segundo capítulo hace un acercamiento específicamente a la perspectiva de la educación física en la educación media superior situándola en un mundo interesante al apreciarse como trabajo sistematizado y específico.

Se abordan la problemática curricular como respuesta a los requerimientos sociales, cuestión vigente desde la incorporación de la enseñanza de la educación física a la estructura curricular de la educación media superior.

Se trata en este capítulo de conocer el propósito que ha impulsado el desarrollo del estudio y la practica de la educación física en la educación media superior, de rescatar la visión que sintetiza su papel en la formación integral del hombre.

Los estudiantes de educación física y sus maestros en este nivel educativo, examinan su propio quehacer, sus contenidos, estrategias de aprendizaje y metodologías específicas como partes integrantes de un modelo educativo vertebrado curricularmente alrededor de la formación humana dentro del contexto de la globalización.

El tercer capítulo aborda el problema fundamental que plantea el colocar a la educación física como eje de la salud, se exploran las relaciones entre los fines y la realización concreta de los contenidos, la proyección de sus aspectos socioculturales y su formulación de estilos de vida y hábitos formativos que están ligados al desarrollo social de las nuevas generaciones, se examinan las relaciones y tendencias de la educación física respecto de los objetivos nacionales de salud con el propósito de contar con una población más sana y educada en hábitos útiles para la vida misma.

La formación ciudadana de los jóvenes de México pasa por la presión y la promoción de la educación física como parte integral de la cultura básica que sobre salud difunden las instituciones educativas en nuestro caso las de educación media superior que debe constituir una sólida línea de trabajo formativa y pedagógica en la estructura curricular de la educación media superior, para garantizar la superación de la vulnerabilidad que en ese terreno tienen de manera natural los jóvenes, por lo mismo se abordan en este capítulo líneas de trabajo respecto de problemas como la sexualidad, las adicciones, los accidentes, las prácticas socioculturales de la salud, los estilos de vida y hábitos, en relación con la educación física, como componentes de la educación vistas como un más amplio elemento que contribuye a una formación adecuada para la convivencia social.

El capítulo cuarto aborda el análisis y propuestas del programa de educación física en el bachillerato, se abordan los planteamientos que para la estructura curricular se manifiestan en la actual reforma de la educación media superior.

Se enfoca la concepción del aprendizaje como un proceso de construcción en el que el propio alumno participa activamente en la reconstrucción de sus esquemas anteriores de conocimiento.

Se destaca el papel del profesor y las practicas de procesos reflexivos que lleven a comprender y a integrar nuevos aprendizajes evitando la interiorización bancaria de contenidos aislados y sin conexión aparente, presentando la reproducción de lo conocido hasta el autoaprendizaje que lleva a lo desconocido.

Se examinan los modelos de aprendizaje, las estructuras de aprendizaje y los métodos de enseñanza así como se hace un recorrido del predominio de teorías conductuales y sus practicas refiriéndonos a la educación física basada en la demostración y repetición que supone la adquisición de una serie de automatismos y no de esquemas motrices de amplia utilización en situaciones diversas, en contra posición a este modelo la actual reforma curricular postula una concepción constructivista que considera el conocimiento como construcción cognitiva un ejemplo podemos encontrarlo en educación física IV como asignatura obligatoria del núcleo formativo cultural, perteneciente al tronco común del cuarto año de bachillerato, integrante del área de las ciencias biológicas de la salud.

Este curso por su tratamiento didáctico permitirá adquirir una cultura física que se traduzca en la comprensión de la importancia que tiene la práctica del ejercicio físico en el ámbito social del desarrollo, dentro y fuera del plantel de educación media superior.

Finalmente se presentan las unidades programáticas y sus contenidos, así como la organización de estrategias didácticas, la propuesta general de acreditación y el perfil de egreso del alumno de la asignatura y el perfil del docente.

En el capítulo V se analizan propuestas de modificación sobre la elaboración de programas, es decir, el conjunto de experiencias vividas por los alumnos durante las clases de educación física, desde la concepción de los programas para favorecer el logro de objetivos que influirán en las vidas de los participantes, las decisiones concernientes a la fijación de objetivos y las actividades que permitan alcanzarlos tanto como la planificación adecuada de la enseñanza que implica muchas dificultades para los educadores físicos.

En las consideraciones finales se apunta la necesidad de reestructuración de los planes de estudios de educación física en la educación media superior, así como la incorporación de nuevos enfoques metodológicos con la participación de alumnos y maestros en la elaboración de los programas.

Esto hace necesario la investigación de contenidos y prácticas en operación mediante los recursos que aporta el análisis institucional, la investigación etnográfica y otras metodologías con el fin de contar con elementos validos para la toma de decisiones en la reestructuración curricular.

Este enfoque tendría en primer termino, que estudiar por dentro a las instituciones educativas de nivel, sometiendo a una crítica rigurosa la precisión y operación de los objetivos, la organización de los contenidos, la crítica consustancial ala instrumentación pedagógica específicamente en lo que se refiere a la enseñanza de la educación física.

Puede considerarse que pese a los avances sustantivos en la educación física como el de su reconocimiento como asignatura con valor curricular es importante centrar la atención en metodologías orientadas a la búsqueda del conocimiento y

ala participación activa del propio alumno en su construcción, abriendo un amplio debate en torno a diseño curricular y sus orientaciones, para que estas se traduzcan en estrategias de aprendizaje que deben promoverse en cada comunidad escolar.

Otra consideración se hace entorno a las ofertas de formación y actualización de docentes en el área de educación física que hasta ahora han resultado insuficientes para la demanda de esta modalidad educativa, igual que la insuficiencia de instituciones formadoras de profesores de educación física a nivel nacional y por el nivel precario con que se otorga en las instituciones de otros niveles educativos.

La educación física del nivel medio superior, todavía requiere de un mayor numero de docentes con formación y actualización para hacer posible en el mismo nivel, la implantación de contenidos y practicas que ganen la atención de los estudiantes superando la visión que de la educación física se tiene todavía, actividad accesoria que se aborda tangencialmente en la estructura curricular, la instrumentación didáctica y la práctica docente.

Estas y otras preocupaciones constituyen la parte final del trabajo que se caracteriza por ser un acercamiento al papel de la educación física en el nivel medio superior.

El trabajo metodológico nos llevo al estudio del material bibliográfico posibilitado por el intercambio con docentes el área y compañeros de trabajo, quienes con sus sugerencias y observaciones nos dieron la oportunidad de informarnos mejor de los problemas históricos, sociales, pedagógicos y didácticos implicados en la educación física.

Otra fuente de información que complementa la base del trabajo, la constituyen los artículos de periódicos y revistas que aportaron datos y que se encuentran en el

índice de cuadro correspondiente a hemerografía; así como los de orden documental indicados bajo ese rubro y que obtuvimos también gracias a la generosa cooperación de nuestros compañeros de trabajo a quienes agradezco, por otra parte, su intervención y señalamientos para su aprovechamiento.

Por otra parte un aporte no consignado formalmente en esta investigación, mas por nuestras propias limitaciones que por su propia importancia metodológicas, lo constituyeron las diversas entrevistas informales con estudiantes y maestros de nivel a quienes abordamos durante el propio desarrollo del trabajo y a quienes corresponde el merito de una profundización de estos estudios, que pudieran tener como resultado nuevas líneas de investigación; para ellos nuestro mas sincero agradecimiento.

En resumen, diremos que los límites de nuestro trabajo los establecieron los mismos esfuerzos realizados por lo que estoy en deuda con el tema que no considero agotado en esta investigación misma que deja muchas interrogantes para mi y para todos los interesados.

Considero necesario expresar a mis maestros esta preocupación y adelantar mi disposición para realizar otro trabajo de investigación que aborde otros aspectos que este estudio ha dejado de lado.

Respetuosamente

Leticia Adriana Martínez Díaz Barriga

Fundamentalmente, el trabajo realizado, consistió en hacer un ejercicio de reflexión en cómo la Enseñanza de Educación Física en el Nivel de E. M. S., conocer sus orígenes, la historia su desarrollo sus conexiones, sus problemas específicos, esos niveles le dio continuidad y cuerpo, así mismo, constituyó el punto de partida para reflexionar respecto del futuro de la Educación Física en este Manual Educativo.

Tratando de analizar una cantidad de problemas más que obtener respuesta precisa, encontrando iniciativas, proposiciones, que una desde el conocimiento de las formas de enseñanza en diferentes latitudes y espacios, hasta las propuestas de la planeación y la realización de actuales conceptos para la formación de profesores y ahora en la E. M. S.

Más allá de lugares y mitos que al respecto se atribuyan la función de la salud o la popularización de la Educación Física, como parte de la Educación Humana.

CAPITULO 1. CONTEXTUALIZACION DE LA EDUCACION MEDIA SUPERIOR

1.1 Contexto histórico de la Educación Media Superior

El 15 de julio de 1867 Benito Juárez hace su entrada a la Ciudad de México luego de la derrota política y militar del Imperio sostenido por los conservadores, apenas unos meses después se constituía una comisión para discutir las condiciones de una ley de instrucción.

La comisión estaba integrada por Francisco y José Díaz Cobarrubias, Pedro Contreras Elizalde, Ignacio Alvarado y Eulalio María Ortega y presidida por Gabino Barrera, redactaría la que sería la primera ley de instrucción pública existente en México, misma que fue expedida el 2 de diciembre de 1867 la introducción de dicho documento es muy significativa respecto de los motivos que le dieron origen: "Considerando que el difundir la ilustración en el pueblo es el medio más seguro y eficaz de moralizarlo y de establecer de una manera sólida la libertad y el respeto a la constitución y las leyes... La ley establecía la instrucción primaria "gratuita y obligatoria para los pobres y lo que expondrá el reglamento".¹

Desde luego desaparecía totalmente del plan de estudios la enseñanza religiosa, con excepción de la escuela de sordomudos en donde se incluía la enseñanza del catecismo y de los principios religiosos". Los demás planteles hablaban de los deberes de las mujeres en la sociedad, de las madres con relación a la familia o de la moral a secas.

Y, como agudamente observa Edmundo O'Gorman, "Lo de moralizar al pueblo es una discreta alusión al catolicismo; ni esta iglesia ni otra religión eran indispensables para la existencia de una ética social".²

¹ Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, 1867 UNAM, México, 1967, pp.31

² O'Gorman Edmundo: "Hidalgo en la Historia", en memoria de la academia mexicana de la historia correspondiente a la real de Madrid XXXIII.3 1964 pp.171

La ley reglamentaria apareció el 24 de febrero de 1868 y es importante hacer notar que aunque estaban dirigidas al distrito y territorios federales hicieron un impacto en todo el país.

En los estados se irían promulgando leyes que tenían su influencia; un ejemplo es la de Jalisco 25 de marzo 1868, que excluía también la enseñanza religiosa, exigía la enseñanza de obligaciones y derechos de los ciudadanos, de la moral y un compendio de historia y geografía del país.

La ley de 1869 establecía las siguientes instituciones de educación secundaria y especial:

Secundaria para personas del sexo femenino, de estudios preparatorios; de jurisprudencia, de medicina, cirugía y farmacia; de agricultura y veterinaria de ingenieros de naturalistas de bellas artes de música y declamación; de comercio, normal de profesores; de artes y oficios; para la enseñanza de sordomudos; un observatorio astronómico; una academia nacional de ciencias y literatura y un jardín botánico, la más importante resulto ser la escuela de estudios preparatorios organizada de acuerdo a los principios del positivismo.

Según su fundador Gabino Barreda, la escuela debía desempeñar un papel de suma importancia al proporcionar una base homogénea: "No basta para uniformar esta conducta, con que el gobierno expida leyes que lo exijan".³

"...Para que la conducta práctica sea en cuanto cabe suficientemente armónica con las necesidades reales de la sociedad, es preciso que haya un fondo común de verdades de que todos partamos".⁴

³ Alatorre Manuel. Historia General de la Educación Pública Primaria en Jalisco y su legislación escolar de 1810 a 1910. México 1910, pp.56.

⁴ Barreda, Gabino. Opúsculos, discusiones y discursos, México 1877, pág.28

Barreda realizó una hazaña importante: adaptar la doctrina de Comte a la circunstancia mexicana.

Consideraba que el positivismo era capaz de poner en orden la mente de los mexicanos, con lo cual terminaría el estado continuo de caos en el que el país había vivido.

La ley era perfecta para ello. Por un lado, la extensión que se ordenaba dar a la instrucción elemental, "combatiría (la principal y más poderosa remora que detiene a nuestro país en el camino del engrandecimiento)... la ignorancia."⁵

Por el otro, la enseñanza preparatoria educaría al grupo selecto del que saldrían las clases dirigentes, en una forma uniforme y en la edad más apropiadas para fijar ideas firmes.

Barreda realizó con maestría la tarea para la cual fue llamado por el presidente Juárez: reorganizar la educación a tono con los principios liberales del triunfante movimiento de reforma.

De acuerdo con las exigencias de la situación mexicana adoptó el positivismo; cambió el lema "amor, orden y progreso" a "libertad, orden y progreso", excluyó la religión de la humanidad, tan cara a Comte y en lugar de colocar a la sociología al frente de la seriación positivista de materias, le dio a la lógica el lugar supremo:

"... los estudios más importantes se han arreglado de manera que se comience por el de las matemáticas y se concluya por el de la lógica interponiendo entre ambas el estudio de las ciencias naturales."⁶

⁵ (11) Ibid, pp.159.

⁶ Ibid, pp.25.

Barreda necesitaba del liberalismo sin la alianza del cual el positivismo no habría pasado de ser sino una doctrina más; los liberales necesitaban una doctrina al servicio del orden material y por ello fue posible hacer ajustes.

Lo que si era imposible, era postular al positivismo en su verdadera dimensión, como doctrina total.

CARACTERÍSTICAS DEL POSITIVISMO EN MEXICO

Pero era inevitable que tarde o temprano se provocara el rompimiento y empezarían los ataques contra los liberales.

Barreda por de pronto no podía interpretar la historia en la misma forma que Comte que consideraba al liberalismo como fuerza negativa.

En el orden mexicano este puesto lo ocupaban el clero y la milicia; los liberales representaban el espíritu positivo.

Además, los liberales habían llegado a la conclusión de que para tener paz había que tolerar al catolicismo, con el cuidado de evitar que interviniera en política.

De ahí el ideal de la escuela laica, el individuo quedaba en libertad de pensar lo que quisiera pero de ninguna manera podía alterar el orden.

Con la base del antiguo colegio de San Ildefonso la escuela nacional preparatoria, hija predilecta de la restauración de la república, se iba a convertir pronto en la institución más prestigiada e importante del país y, por lo mismo, la más atacada.

En lo fundamental, la escuela permaneció siendo una expresión positivista, durante medio siglo, aunque hizo ciertas concesiones a las circunstancias mexicanas, como la admisión al principio, de la enseñanza de la historia de la

metafísica, en los estudios preparatorios de los futuros abogados, tal vez la más difícil de las concesiones que llegaron a hacer los positivistas.

Los planes de estudio que hoy parecen tan ambiciosos formaron a toda esa generación que destacaba a principios del siglo XX por su sólida cultura y que había de producir el grupo mismo de los disidentes.

“La enseñanza media adquirió, a pesar de su base filosófica importada, un sello nacional del que carecía, puesto que desde la fundación del Liceo franco-mexicano en 1851 era de corte servilmente francés.”⁷

Hasta que punto el éxito de la nueva institución se debía a la contribución del viejo Colegio de San Ildefonso, sería muy interesante averiguar, lo único que se puede afirmar es que el positivismo lograba desplazar a la enseñanza religiosa que había resistido hasta entonces todo intento reformista, aun en la época de la lucha armada.

En 1907 la Escuela Nacional Preparatoria recibió también el impacto del pensamiento de Sierra que ahora era un escéptico y había dejado atrás el positivismo según sus palabras por “Ese enfriamiento senil del alma.”⁸

La Reforma significaba un verdadero ajuste del plan de estudios de la preparatoria que había crecido a seis años en las disposiciones del año de 1901 y que ahora se reducía a cinco.

BASES PARA LA REFORMA DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA EN 1907

- -Se mantenía el principio de una enseñanza preparatoria uniforme, gratuita y laica.

⁷ Dumas, Claude: “Justo Sierra y el Liceo Franco-mexicano sobre la educación en México, 1861-62”, Historia mexicana, XVI.4 (abril-junio de 67), México, pp.531-40.

⁸ Sierra obras completas, Vol.VIII la Educación Nacional, México 1948, pp.397.

- -Se suprimieron las numerosas academias innecesarias dados los estudios de las ciencias naturales.⁹
- -La sociología, cuyo estudio no podía hacerse con suficiente amplitud en una escuela estrictamente secundaria y la mineralogía que se iba a estudiar en el curso de química.
- -Se introdujo un curso de aritmética superior para hacer suficientemente sólido el conocimiento de las matemáticas.
- -Se disminuyó el tiempo dedicado a la enseñanza de la literatura, las lenguas extranjeras y las raíces grecolatinas, pero se introdujeron como materias optativas, latín, alemán, francés, inglés y literatura.
- -Dejaron de existir, por completo, las conferencias que complementaban la enseñanza en el plan de 1896.
- -El curso de moral era de hecho un curso superior de civismo a base de enseñanzas elementales de sociología que debería hacer: un resumen somero de las más importantes generalizaciones de la sociología y convencer a los alumnos de la importancia de los vínculos sociales y la necesidad de obtener el perfecto desarrollo físico intelectual y moral de cada uno de los asociados, así como la unión cooperativa de todos para realizar el bien común.

Resumiendo, tres principales etapas ideológicas han caracterizado la vida de la enseñanza preparatoria en nuestro país.

⁹ Ibid; pp.304

- La primera desde el reglamento de la ley orgánica de instrucción pública, firmada por el presidente Benito Juárez el 24 de enero de 1868 que creó la escuela nacional preparatoria hasta el decreto del 1 de mayo de 1917 que hizo depender la institución de la dirección general de educación pública del gobierno del distrito federal, más los años de la reorganización que siguieron a la vuelta de la preparatoria al seno de la Universidad.

- La segunda la que separó la preparatoria de la Universidad Nacional para convertirla en una prolongación de la educación primaria, mayo de 1917 a septiembre de 1920, periodo breve, pero de trascendentales consecuencias.

- La tercera etapa es la que llega hasta nuestros días por el establecimiento del bachillerato único y general.

“Durante más de medio siglo la escuela preparatoria fue la formadora de la conciencia nacional entre las generaciones que estudiaban a partir del movimiento político de la reforma; la cultura general básica a la juventud estudiosa; el antecedente eficaz de los estudios profesionales, y el centro intelectual que despertaba el afán por el estudio sistemático fuera de las aulas”¹⁰

Convicción de educador, Don Gabino Barreda que dirigió la Escuela Nacional Preparatoria desde el 17 de diciembre de 1868 hasta el 15 de abril de 1878 y formó multitud de discípulos que multiplicaron la escuela en casi toda la república, consideró que la cultura consistía esencialmente en el conocimiento de las ciencias que tiene como complemento el aprendizaje de las letras.

Para un país como México, que apenas salía de la guerra civil más sangrienta y apasionada de toda su historia que no tenía cicatrizadas aún las heridas que le produjo el despojo territorial y político de la guerra de 1847, que necesitaba con

¹⁰ German Parra, Manuel. La unificación del Sistema Educativo Nacional. Ediciones Sociales. México-1938 pp.47.

urgencia la preparación de los cuadros para su desarrollo económico, la única educación media aconsejable entre la elemental y la superior, era la enseñanza de las disciplinas científicas, ordenadas de manera lógica y didáctica, alejándose las supervivencias de la educación escolástica que durante más de tres siglos había impartido, para un breve grupo de elegidos la Real y Pontificia Universidad de México, que desapareció, para siempre como obstáculo para el progreso de la nación, nada menos que por un acuerdo firmado por el llamado emperador Maximiliano de Habsburgo.

“No existió un solo mexicano distinguido en cualquiera de las ramas del saber humano, desde la época que inaugura la Escuela Nacional Preparatoria hasta nuestros días que no deba sus conocimientos al impulso intelectual recibido en alguna forma de las escuelas del plan Barrediano.”¹¹

Porque sin las matemáticas, la física, cosmografía, química, biología, anatomía y fisiología humanas, psicología, botánica, zoología, geografía e historia no se puede tener ni cultura, ni certera inclinación para estudios mayores o para el logro pleno de una actividad profesional.

Después, cuando alrededor de la idea de establecer la escuela secundaria se pensó en modernizar el plan de la preparatoria, cosa indispensable, el error no consistió en unificar los tres primeros años de estudio, hecho que se lograría en el primer congreso de escuelas preparatorias de la república convocado por Vicente Lombardo Toledano como director de la escuela nacional preparatoria y que se realizó en septiembre de 1922.

Anticipándose a la creación de la secundaria para transformar el conocimiento de las ciencias en las lecciones de cosas de la escuela primaria aumentando solo la ración; de rebajar la calidad y la cantidad de las disciplinas, en sustituir a los

¹¹ Vázquez de Knaut Josefina- Nacionalismo y educación en México-El Colegio de México, México, 1970. pp.155.

catedráticos especialistas en las diversas materias, preocupados por la metodología más que por el contenido de la enseñanza; el congreso no busca destruir la estructura del bachillerato, sino encontrar a la primaria, en lugar de subir la educación elemental y unirla al nivel de los estudios medios posteriores, con el propósito de tender una línea de continuidad en el proceso de estudio del conocimiento.

Restituída la preparatoria a la Universidad y vuelta al cause de la enseñanza científica creados sus primeros laboratorios modernos, servida por profesores que ocuparon las cátedras por oposición implantadas las nuevas disciplinas, la economía política entre ellas y abiertos amplios horizontes sociales para los alumnos, aún debía pasar por otra dura prueba: la revancha de los maestros espiritualistas que, vencidos ideológicamente en el primer congreso de universitarios mexicanos del año de 1933, que acordó la unificación filosófica de las enseñanzas de bachillerato, de acuerdo con el saber más avanzado; elevaron al plano de primeros valores educativos, las disciplinas humanísticas de la más vieja tradición académica, desde entonces la preparatoria tuvo un curso errático y circunstancial hasta llegar al bachillerato único.

Llamado único porque pretende ser igual para todas las escuelas preparatorias y porque trata de ser el mismo en el distrito federal y en las diversas entidades de la república, pero lo que define no es el nombre, sino la esencia de contenidos del plan de estudios; cito el artículo publicado por Vicente Lombardo Toledano, ex director de la escuela nacional preparatoria y fundador de la escuela preparatoria nocturna en la revista siempre en el año de 1957, con el título “El caos en la escuela preparatoria”.

“El tipo de enseñanza al que pertenece el bachillerato es el que está basado en las letras”.

Estas son las disciplinas comunes en los dos años de estudio. En el primero filosofía (lógica), lengua y literatura castellanas, francés, inglés, historia universal e historia de México; En el segundo filosofía (ética) historia de la literatura universal, literatura mexicana e iberoamericana y psicología.

Las materias científicas y otras más que se agregan al grupo de las letras son optativas: En el primer año 14 y en el segundo 17 al alumno solo se lo obliga a escoger cualesquiera de estas asignaturas que suman 9 horas a la semana.

De este modo en lugar del bachillerato igual para todos o de bachillerato con diverso contenido o definida orientación ciencias o letras, puede haber tantos como combinaciones obligatorias o selectivas.

Se afirma que los alumnos no pueden incurrir en error al seleccionar las materias optativas porque existen orientadores funcionarios que dictan conferencias a los estudiantes que ingresan a la preparatoria para hacerles ver la relación entre las asignaturas y su valor de antecedentes necesarios de los cursos de las facultades y escuelas de la Universidad, y porque cada alumno elige las clases que corresponden a su vocación.

Pero esto no es cierto ni en la teoría ni en la práctica, la realidad es que el acto de señalar las clases complementarias depende de motivos que no obedecen a los consejos de los orientadores quienes no conocen ni tratan a cada uno de los alumnos para apoyarlos eficazmente, ni conocen la inclinación de los jóvenes provenientes de la escuela secundaria que a su vez está muy lejos de ser vocacional.

Un estudiante puede seleccionar en el primer año entre las 14 optativas Lengua Italiana 6 horas semanales y lengua y literatura griegas 3 horas en el segundo año, segundo curso de italiano 5 horas y segundo de lengua y literatura griegas, al terminar recibe el grado de bachiller y con el puede ingresar a la facultad de

medicina o a cualquier otra facultad o escuela, entonces comienza el vía crucis del futuro profesionista y de sus profesores y después la amenaza pública que representa un médico que no sabe griego y que además ignora todas las disciplinas científicas... Puede elegir química porque le gusta o química sin haber cursado matemáticas o geografía política sin el antecedente del estudio físico de la tierra.

Además de las materias de los dos años comunes y selectivos, figura en el plan de estudios una serie de seminarios que no funcionan, lo interesante es hacer ver que el objeto de estas reuniones consiste en analizar cuestiones tan disímolas y desligadas de lo que los alumnos tienen el deber de estudiar. Figuran entre ellas la antropología física y los recursos naturales de México: Pero en cambio, en ninguno de los cursos aparece la geografía económica ni la universal ni la de México, la economía política ni el conocimiento de las normas constitucionales de nuestro país.¹²

En las preparatorias de los estados, por falta de recursos económicos y de profesores, la lista de las materias selectivas se reduce a su mínima expresión.

El bachillerato único cambia a bachillerato múltiple. Entonces la preparación para los estudios de tipo superior se convierten en dos años de trabajos literarios, de enseñanza trunca de la historia y de algunos cursos de aritmética, álgebra y geometría, que no llegan a la matemática y que debían haber aprendido los alumnos en la escuela secundaria.

1.1.1.- LA ENSEÑANZA PREPARATORIA

La ENP había modificado en 1964 su plan de estudios con un tronco común (los dos primeros años) y un tercer año, en el cual el alumno cursaba las materias del

¹² Lombardo Toledano Vicente, el caos en la escuela preparatoria, revista siempre No. 235, 25 de diciembre de 1957.

bachillerato específico orientado a su profesión (Gaceta de la UNAM, 1964 (febrero 17), pp. 1-2). Paralelamente a esta reforma, se redujo el número de alumnos en cada grupo; se introdujo un examen de admisión y se aumentó el sueldo a los maestros (El Universal, abril 7 de 1964).

Francisco Larroyo en (Excélsior, julio 21 de 1965), “comparaba con sorpresa y satisfacción la reforma del bachillerato francés y la del bachillerato mexicano y concluía: la reforma coincidía en lineamientos esenciales en los dos países. Recordaba que el debate había sido rudo en torno a la reciente reforma de la ENP, en México. Se la había impugnado por supuestas razones políticas y económicas y también por supuestas razones pedagógicas”. Tanto una como otra reforma se apoyaban en la idea de que la segunda enseñanza no especializa, pero sí diversifica, de acuerdo con las aptitudes peculiares de los educandos (a quienes hay que dotar a pesar de todo de una cultura general) y el nexo obligado con los caracteres de la cultura contemporánea.

Para satisfacer estos requerimientos, el cuadro de estudios de la reforma mexicana ofrecía -según Larroyo- un núcleo de materias comunes y cinco áreas de materias específicas; el cuadro de estudios de la reforma francesa, por su parte, distinguía también, sobre la base de un grupo de materias comunes, cinco secciones (formas de cultura): 1) formación literaria y filosófica; 2) formación orientada a las disciplinas económicas y sociales; 3) formación orientada a las ciencias exactas (matemáticas, física, etcétera); 4) formación orientada a las ciencias naturales y la biología; 5) formación orientada a la enseñanza técnica. Notaba una diferencia: al paso que en Francia la diversificación se aceptaba en los dos últimos años de estudios, en el plan mexicano se postulaba sólo en el último. Y observaba: la experiencia acreditaría una u otra forma de hacerlo. Añadía que la selección pedagógica de los alumnos era un principio básico de las dos reformas; tanto en relación con los estudios superiores, como con las aptitudes probadas de los bachilleres. El bachillerato francés aspiraba a asegurar a los alumnos una formación cultural bien equilibrada, alejada por igual del enciclopedismo y de la

especialización prematura. El mexicano, por su parte, tenía el mismo tono y la misma terminología. La justificación pedagógica de ambos planes subrayaba mejorar, desde otro ángulo y para el buen éxito de ambos, los medios didácticos de la enseñanza -aplicar nuevos métodos activos y utilizar nuevos instrumentos de trabajo- y concluía: tanto la mexicana como la francesa se adaptaban a las necesidades actuales de la vida social (fundamento sociológico) y de su propia circunstancia y evolución históricas (fundamento histórico); reconocían la naturaleza, caracteres y valores de la adolescencia (fundamento psicológico); y se organizaban a la luz de una doctrina atenta a las modalidades de la segunda enseñanza (fundamento pedagógico).

“Como la población estudiantil de preparatoria seguía creciendo en forma alarmante, el doctor Ignacio Chávez, rector de la UNAM, inauguró otras dos unidades de la ENP, una en Insurgentes Norte y otra en Mixcoac. En la inauguración, el rector señaló que ya eran cinco los nuevos espléndidos edificios construidos en el curso de tres años, sin contar el de Coapa, totalmente transformado. Añadió que existía el propósito de construir una cadena de preparatorias amplias, como las puestas en servicio”. (El Nacional, diciembre 29 de 1965)¹³

Entre las concesiones que los estudiantes esperaban obtener de las autoridades, se contaba el pase automático. Se recordará que el Plan de 1964 exigía un examen de admisión para pasar de la preparatoria a la universidad. Los

¹³ En 1966 se registraron numerosos conflictos en la Facultad de Leyes, cuyo director era César Sepúlveda, considerado por los estudiantes como un hombre rígido que reprobaba al 80% de los alumnos, había despedido a 15 profesores sin justificación, había contratado a nuevos que eran incompetentes, ejercido represalias contra los enemigos y expulsado a los alumnos. El director estaba apoyado por el rector. El 13 de febrero Chávez fue reelegido para un segundo periodo. Entre tanto, los estudiantes, insatisfechos con los problemas de leyes y también con la persona del rector, intentaron iniciar una huelga. El día 26, 15 estudiantes fueron a la oficina del rector para reclamarle a éste, mientras otros cientos permanecían fuera del edificio. Francisco Villalobos, uno de los "porros", entró por una ventana al edificio y recibió un macanazo de un oficial de policía, golpe que le fracturó el cráneo. Los estudiantes se enfurecieron y penetraron al edificio en unión de los empleados. Mantuvieron a Chávez y a algunos de sus colaboradores cautivos. Después de seis horas de secuestro, Chávez renunció y con él algunos funcionarios y profesores. La junta de gobierno rehusó la renuncia forzada, pero aceptó una nueva hecha en abril 28 de 1966 (Mabry, 1982 pp. 222-231). A Chávez lo sucedió en la rectoría de la UNAM el ingeniero Javier Barros Sierra (1915-1971).

estudiantes, envalentonados con la caída de Chávez, empezaron a izar de nuevo la bandera del pase automático. La petición despertó una variada gama de reacciones, desde la firme adhesión de quienes saldrían beneficiados, hasta el repudio de los que la consideraban, además de impráctica, contraria a intereses dignos de respetarse. Según Carlos Alvear Acevedo (Excélsior, mayo 10 de 1966), la solicitud del pase automático no podría realizarse sin atropellar consideraciones dignas de atención: un traslado masivo de alumnos de las preparatorias de la UNAM a ésta no dejaría casi resquicio para los estudiantes procedentes de planteles incorporados y para los venidos de fuera de la capital. Incluso, existía el peligro de que el número de alumnos rebasara el de sitios disponibles. Asimismo, de abrirse las puertas a todo individuo con un promedio de seis, se pondría en riesgo la calidad académica de los estudios en la UNAM y sería injusto para los planteles incorporados, los cuales tenían tantos derechos como los oficiales, e incluso mayores, por razón de la mejor preparación de los egresados de las escuelas incorporadas a la UNAM.

A los pocos días, Excélsior (mayo 15 de 1966) anunciaba que los representantes estudiantiles de cuatro escuelas preparatorias de la UNAM habían ofrecido al rector Barros Sierra reanudar las clases. Aceptaban el pase automático de bachilleres a la UNAM que hubiesen obtenido un promedio de calificaciones de 7.5. El ofrecimiento partió de los líderes de las preparatorias 1, 2 y 3 diurnas y 5 nocturna. En esos momentos, la población estudiantil era de 30 000 alumnos. Barros Sierra informó por su parte que una comisión estudiaba los detalles relativos a la aplicación del mencionado pase automático. Además, hubo un acuerdo entre el rector y los líderes estudiantiles en el sentido de suspender la expulsión de los cinco líderes de Derecho: Rodolfo Flores Urquiza, Damián Guerrero Cisneros, Leopoldo Sánchez Duarte, Espiridión Payán y José Enrique Rojas Bernal. Se estudiaba también la forma en que sería administrada la nueva cafetería de Derecho, la cual se construiría como respuesta a uno de los puntos petitorios de los alumnos.

En 1967, la ENP cumplía el siglo de su fundación. Creada por la Ley del 2 de diciembre de 1867, recibió del primer director Gabino Barreda los planes y métodos propios de la escuela positivista y el lema: "Amor, orden y progreso".¹⁴ La ENP se convirtió luego en uno de los centros culturales más importantes del país.

Para celebrar dignamente el centenario de la ENP, se constituyó una comisión de festejos integrada por el licenciado Raúl Pous Ortiz, presidente; el licenciado, Vicente Méndez Rostro; vicepresidente; el profesor Carlos Dion Martínez; los alumnos Pascual Alaniz Cortés y José Luis Mendoza Monroy, vocales; y el licenciado Moisés Hurtado González y el doctor José Valero Silva, secretarios. Los festejos consistirían en congresos, conferencias, mesas redondas, concursos estudiantiles con temas relativos al motivo de la conmemoración. Se planeó también editar varias publicaciones.

La ENP poseía entonces nueve planteles, todos con turno matutino y vespertino, excepto la No. 1, diurna y la No. 3, nocturna. La población estudiantil sumaba 36 842 alumnos, a los cuales impartían enseñanza 2 200 profesores (Gaceta de la UNAM, 1967,16 (No. 20) Junio 30), p. 25).

Un editorial de la Gaceta de la UNAM (1967,16 (No. 22) (agosto 15), p.I), recordaba que la ENP había sido fundada por los restauradores de la República, para ordenar la dispersa inteligencia mexicana. La institución no solamente instruiría e informaría sobre el saber de ese tiempo sino que unificaría las mentes en el ejercicio de la razón. Sus planes de estudio fueron variados; diversas las normas pedagógicas; y distintas las filosofías orientadoras de la enseñanza y el aprendizaje correlativo. La preparatoria proseguía el ideal del fundador Gabino Barreda, según el cual cada estudiante debía aprender el uso de la cultura para forjarse espiritualmente, adquirir normas de conducta, carácter y personalidad y llevar una vida moral capaz de establecer la convivencia de todos con todos. La

¹⁴ Mariana Romo y Héctor Gutiérrez. Los matices del positivismo en la ENP. Perfiles Educativos, 1983, 2 (julio-septiembre) pp.3-16 y también el Vol. 1 de esta obra, 1983, pp.193-217

institución, unas veces con filosofía positivista, otras con orientación humanista y alguna más con criterios de especialización o de formación general, había puesto al estudiante en comunicación con los bienes de la cultura, y sembrado en él valores como la verdad, la belleza y el bien.

Los festejos se inauguraron en agosto (El Nacional, agosto 30 de 1967) con la presencia del rector de la UNAM, ingeniero Javier Barros Sierra, quien consideró a la ENP no sólo como cimiento de la UNAM sino como fecundo semillero de ciudadanos útiles a la patria. El licenciado Méndez Rostro afirmó que la ENP era la piedra fundamental de la educación mexicana y recordó que Barreda se opuso a limitar y sujetar el conocimiento y promovió la libertad de investigar, el saber científico, y la libertad de conciencia, expresión y discusión en el claustro académico. Desterró las lucubraciones aprioristas y las sustituyó por la investigación experimental.

Además de las preparatorias creadas en el sexenio de Díaz Ordaz, ocurrió un hecho insólito en este nivel educativo: se formó una preparatoria popular, compuesta por estudiantes rechazados y menores de edad que no habían aprobado el examen de admisión. Hugo Hiriart (Excélsior, julio 19 de 1968) lo informaba y aseguraba que era verdad, pero no toda la verdad, pues, además de las nueve preparatorias oficiales dependientes de la UNAM, existían otras incorporadas, de paga, para alumnos de familias acomodadas. A ambos grupos de preparatorianos había que añadir un grupo de rechazados, quienes no tenían ninguna instancia de apelación: o entraban a la UNAM o no estudiaban. Este grupo indigente formó la preparatoria popular. De los 10 000 rechazados solamente 800 quedaron en la popular. La mayor parte de los restantes hallaron acogida en otras escuelas. Hiriart señaló que la preparatoria popular entrañaba una contradicción: por un lado arremetía contra la salud académica, por otro, procedía con cierta razón en su acometida. Insistió en que la contradicción se resolvería, si se atendía a la naturaleza de la enseñanza media en México y formuló la tesis ya reiterada muchas veces: era un error que la UNAM se

encargara de las preparatorias. Esta debería ver sólo por la enseñanza superior. El problema se resolvería sacando la preparatoria popular de la universidad, confiriéndole autonomía y, si llegara a reunir los requisitos, dándole la incorporación de la que gozaban otras preparatorias. La UNAM afrontaba un peligro amenazador: el número tan crecido de estudiantes que se presentaban cada año a las oficinas de la matrícula. Por tanto, era preciso que la institución se desentendiera de las preparatorias y se dedicara a la educación superior.

En el mismo tono, Mauricio González de la Garza (Excélsior, abril 23 de 1969) se refería al problema de la preparatoria popular. La UNAM le había dado local. Era cierto que el problema venía de muy atrás y que seguramente las autoridades universitarias habían pensado que cediendo se arreglarían los problemas. ¿Querría esto decir que cada año habría nuevas preparatorias populares? ¿Cederían su lugar los de la preparatoria popular a los nuevos reprobados? Si el problema surgía de la falta de espacio, debería haberse resuelto de otra manera, pero no doblando las manos. Y el autor concluía preguntando por qué se dejaba a la universidad un problema tan grande que le quitaba tiempo, dinero y posibilidades. ¿Qué hacían las preparatorias como parte integrante de la universidad? Los preparatorianos no tenían para el quehacer universitario ni la edad física, ni la mental. Y proponía crear una Secretaría de la Enseñanza Media que abarcara las secundarias, las preparatorias y las prevocacionales. ¿Por qué no uniformar los estudios preparatorios de manera que, al terminarlos, un estudiante pudiera entrar a la UNAM o al IPN o a la Normal de Maestros? ¿Era tan escabroso el problema? Mientras se estuviese contemporizando con los estudiantes para que éstos no se enojaran, México nunca tendría una universidad, sino un semillero de abusos. ¿No sería mejor una universidad con menos alumnos y sin problemas adolescentes? Esto sería mucho mejor para las preparatorias, para la universidad y para el politécnico, es decir, para el país.

A raíz de los problemas que se habían presentado en las preparatorias en los últimos años, la Gaceta de la UNAM (1969,18 (No. 10) (octubre 1º), pp. 9-10)

entrevistó al licenciado Manuel González Ramírez, director de la Preparatoria No. 1. Este contestó que el problema más frecuente de la ENP era el mismo de la universidad: la explosión demográfica, es decir, el gran número de alumnos que tocaban a la puerta de la preparatoria para inscribirse. Este problema provocaba otro: el de la disciplina. No se trataba de conflictos violentos ni frecuentes. Los problemas no surgían, de dentro de la escuela sino de fuera, de los invasores, empeñados en promoverlos. Hasta ese momento, la ENP había podido sortearlos, pero había habido momentos difíciles.

Los invasores provenían casi siempre de las preparatorias No. 2 y 3, o bien de los grupos de presión política asentados en todas las preparatorias y escuelas universitarias.

Estas llegaban a las preparatorias y provocaban conflictos que degeneraban no solamente en acciones violentas entre las “porras” y los alumnos sino entre el alumnado mismo. Las “porras” actuaban en los alrededores de la preparatoria, los estacionamientos cercanos a San Ildefonso, donde extorsionaban a los estudiantes, sobre todo a los jóvenes, quitándoles los relojes. No había forma ninguna de reprimir a esas personas que pegaban y maltrataban de manera implacable en algunas ocasiones. Dentro de la universidad, la disciplina interior del plantel (la relación entre el alumno y las autoridades) era la única que podría solucionar cualquier problema de agitación. Pero, en la calle, competía a las autoridades del fuero común, a la policía preventiva, desarrollar acciones para ahuyentar a esos huéspedes o visitantes, peligro cierto para la integridad de los estudiantes.

El director de la ENP carecía de jurisdicción fuera del plantel y de fuerza para resolver el problema. El plantel se esforzaba por incrementar las actividades deportivas, el proyecto del teatro y el grupo de literatura.

"Se le preguntó también al director el resultado de la campaña contra las drogas, iniciada en la Preparatoria No. 1." Se había preparado y publicado un folleto sobre los estigmas de los adictos a las drogas,¹⁵ necesario para alertar a los estudiantes y ayudar a los padres de familia a conocer las deplorables consecuencias de la drogadicción. Los maestros contribuían a esta tarea de orientación. El director rindió homenaje a los maestros que colaboraban para resolver los problemas de la escuela, no solamente los de las drogas, sino de la disciplina, del aprovechamiento, etcétera.

Poco después, la misma Gaceta de la UNAM (1969,18 (No. 11) (noviembre 1º.), pp. 10-11) entrevistó al director y al secretario de la ENP No. 7 "Ezequiel A. Chávez". La situación general de esta escuela era buena, después de los problemas que había padecido. El plantel cumplía con su trabajo de superación, siguiendo la pauta que el rector le había trazado: reforma en todos los ámbitos del aspecto académico. Se habían intensificado las labores artísticas y deportivas con halagüeña respuesta de parte de los estudiantes. Respecto de las reformas académicas, los entrevistados respondieron que debía modernizarse el equipo audiovisual, es decir, aprovechar mejor las técnicas y recursos de que disponía el profesor en las aulas. Asimismo, pensaban que los laboratorios de idiomas debían intensificarse al máximo y no sólo utilizarse para la lengua inglesa, como tradicionalmente se había hecho, sino también para otros idiomas, como francés o italiano. De los 5 400 alumnos de la escuela "Ezequiel A. Chávez" cursaban idiomas 120 grupos, con 30 o 35 alumnos cada uno de ellos. El área del bachillerato más poblada era la de ciencias biológicas en primer término y, en segundo lugar, la de ciencias económico-administrativas. En la primera había cuatro grupos de aproximadamente 70 alumnos cada uno, y en la de económico-administrativas, tres grupos en el turno nocturno, con un promedio de 75 a 80 alumnos por cada grupo. En cambio, pocos se inscribían en el área de humanidades clásicas. Los problemas más frecuentes eran debidos al exceso de

¹⁵ México y las drogas, en la obra El papel de la juventud en la sociedad contemporánea. México: Arte y Cultura, 1970, pp. 785-789. El número de drogadictos era pequeño en comparación con el de Norteamérica.

estudiantes que distraían la atención de los jóvenes y dificultaban la tarea de los profesores. El plantel tenía limitaciones de cupo. Ocupaba el segundo lugar en cuanto a población escolar (1200 alumnos abajo del de Coapa y en número de salones y en amplitud no podía compararse con aquélla). El plantel se encontraba en una zona densamente poblada, rodeada de problemas de tipo social como la ciudad perdida, o la misma zona del barrio de la Merced que creaban numerosas dificultades. Las soluciones que ayudarían para contrarrestar los actos violentos, tales como los sucedidos recientemente en esta Preparatoria, se podrían resolver con la ayuda de un mayor número de orientadores. Las condiciones socioeconómicas de los alumnos hacían indispensables, cuando menos, 24 orientadores psicólogos -empleados antes en el plantel-, quienes habían regresado a la Dirección de Servicio Social. Se requerían también trabajadores sociales, a fin de realizar investigaciones de campo, necesarias para resolver los problemas económicos y sociales de las familias de los alumnos de la escuela. Además, habría que fomentar las actividades deportivas, los cines-clubes, la orientación social, el teatro, y las charlas con los miembros de la ciudad perdida, para dar los cursos de alfabetización.

Grupos de estudiantes habían acudido a la secretaría de la escuela para ofrecer su colaboración, a fin de ayudar a los jóvenes de la ciudad perdida y, en general, a todos sus habitantes, con clases de alfabetización. Incluso, se habían acercado a la Secretaría de Salubridad y Asistencia para organizar una campaña de sanidad. De esa forma se esperaba resolver el cúmulo de problemas que se le había presentado a este plantel.

1.1.2.- LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

El nombramiento del ingeniero Víctor Bravo Ahúja -en la administración de Díaz Ordaz subsecretario de Educación Tecnológica y Superior- como Secretario de Educación Pública auguró -una etapa decisiva en la enseñanza tecnológica del país. Y así fue. Ya desde 1958, con la creación de la Subsecretaría de Enseñanza

Técnica y Superior, se pusieron las bases para planear y coordinar la educación técnica en el país. De esa época datan (véanse pp. 77-84) importantes relaciones con instituciones de educación técnica del extranjero de los EEUU y Europa y organismos internacionales, fortalecedores de la estructura del sistema, que permitieron proyectar su imagen al exterior. Con la creación de la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior, se incrementó el número de escuelas de los diferentes niveles y se iniciaron importantes reformas en los planes y programas de estudio. En la nueva administración, la Subsecretaría se transformó en Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior, de la cual dependían la Dirección General de Educación Física, Media Tecnológica Industrial, Tecnológica Agropecuaria y en Ciencias y Tecnologías del Mar, Superior, y el Instituto Politécnico Nacional.

La enseñanza técnica; según Luis Enrique Erro, "tiene por objeto adiestrar al hombre en el manejo inteligente de los recursos técnicos y materiales acumulados por la humanidad para transformar el medio físico y adaptarlo a sus necesidades" (Memoria, 1933-1934, 1, p. 164), definición que a José Ortega y Gasset le parece pobre, por identificar la técnica con la mera satisfacción de las necesidades (1961, pp. 23-38 y 80).

Según Ortega y Gasset, dos son las clases de seres y actos con fines idénticos: el animal con sus instintos y el hombre con sus técnicas, ambos en búsqueda de la misma supervivencia. Esta semejanza aparente claudica luego al advertirse que las finalidades son distintas: en el animal, servir a la vida orgánica -la adaptación del sujeto al medio, el simple estar en la naturaleza-; en el hombre, servir a la buena vida, al bienestar, que implica adaptar el medio a la voluntad del sujeto. Empero, si al hombre no le basta con sólo estar en la naturaleza, sino desea estar "bien", su noción de "bienestar" antecede a la de necesidades. Estas no consistirían para el hombre únicamente en las básicas arriba mencionadas, sino en todo el diverso repertorio de superfluas, las cuales lo impulsarían a actuar de acuerdo con la idea de bienestar. El acto técnico busca ahorrar esfuerzos o sea,

es un esfuerzo para ahorrar esfuerzo, paradoja sólo aparente, pues el tiempo ganado a la satisfacción de las necesidades básicas se emplearía en la búsqueda de bienestar? que... o se inventa, o se crea, o se copia.¹⁶

La SEP dio un fuerte impulso a los cursos técnicos para formar personas capacitadas y cuadros científicos y tecnológicos de nivel superior. Con lo primero, cumpliría con la finalidad de facilitar los procesos productivos mediante nuevas técnicas y, con lo segundo, ayudaría al logro de la independencia científica al establecer la estructura destinada a transformarla (El Nacional, febrero 27 de 1973).

El cambio del país, en el ámbito de la técnica, fue espectacular. En 1969 había 289 instituciones tecnológicas. En 1976 eran 1301, con el establecimiento de 1012 para atender las áreas agropecuaria, comercial, industrial y pesquera. Este aumento requirió la creación del Sistema Nacional de Educación Técnica, organismo colegiado de consulta que permitía unificar y coordinar los planes, programas y acciones de la educación técnica del país.

Cuando se inició la gestión del presidente Echeverría, la juventud campesina contaba con pocas oportunidades para cursar estudios posteriores a la primaria. En 1970, existían 70 escuelas tecnológicas agropecuarias. Con las 110 que abrirían sus puertas en 1975, serían 693 las del ciclo básico de educación media y de capacitación en técnicas agropecuarias para entrenar a los jóvenes de comunidades rurales.

De hecho, se organizó un sistema de educación tecnológica agropecuaria. Se fundaron 76 centros de estudios tecnológicos agropecuarios, donde el egresado obtenía, además del grado de bachiller, el título de técnico. Había también 17 institutos tecnológicos agropecuarios de nivel superior, que ofrecían la oportunidad

¹⁶ Ortega y Gasset, 1961, pp. 2528; La obra educativa, 1976, pp. 75-77).

de obtener un grado de técnico profesional en las ramas agrícola o agropecuaria, o cursar la carrera de ingeniero en desarrollo rural.

La acción de la SEP no solamente abarcó la tierra firme, sino que se extendió a transformar los mares en fuentes de trabajo y de progreso, con el aprovechamiento racional de los 10 000 kilómetros de litoral y del millón de hectáreas de lagunas costeras. El gobierno respondió al compromiso contraído con la nación al declarar zona económica exclusiva de explotación las 200 millas marinas adyacentes a nuestras costas, con un plan integrado de educación en ciencias y tecnologías marinas, apto para preparar personal que incrementara la captura y la industrialización de sus productos. Así pues, se crearon 31 escuelas tecnológicas pesqueras a las cuales podían asistir hijos de pescadores y campesinos, quienes, además de cursar el ciclo básico de la educación media, recibían adiestramiento para ingresar a la industria pesquera. Se crearon asimismo seis centros de estudios en ciencias y tecnologías marinas de nivel medio superior y tres institutos de nivel superior.

Se atendió también la educación tecnológica industrial. En 1970 había 98 escuelas tecnológicas industriales de nivel medio básico y para 1976 eran 234. Se contaba con 122 centros de estudios científicos y tecnológicos de nivel medio superior, donde el egresado obtenía, además del grado de bachiller, un título de técnico en alguna especialidad industrial y comercial (La obra educativa, 1976, pp. 77-81).

Se establecieron asimismo institutos tecnológicos regionales con el objeto de que la juventud de provincia tuviera la oportunidad de cursar estudios superiores y de contribuir al desarrollo regional. En 1970 eran 19 institutos. Con los cinco que abrían sus puertas en 1976, llegaban a 47 los cuales atendían a más de 70 000 estudiantes de provincia. Estas instituciones diversificaron sus carreras e iniciaron cursos de postgrado y programas de investigación. Con razón, El Nacional decía (julio 28 de 1975) que no tenía paralelo el avance de la enseñanza técnica nacional.

El artículo 9o del acuerdo presidencial que establece la organización y competencia de la subsecretaría y distribuye las funciones correspondientes a cada una de las dependencias de Educación Pública, encomendó al Consejo Nacional de Fomento de los Recursos Humanos para la Industria coordinar el Plan Escuela-Industria cuyo objeto era establecer comunicación y coordinación entre el sistema nacional de educación y el aparato productivo del país (Informe de labores, 1976, pp. 49-51).

Dicho plan sirvió para vincular prácticamente al estudiante con su futuro campo de trabajo y permitió que los empresarios e industriales y las autoridades educativas intercambiaran información en beneficio de los educandos. Desde el ciclo básico de la educación media, se promovieron visitas a empresas e industrias en las cuales se le ofrecía oportunidad al estudiante de comprobar la eficacia de los conocimientos recibidos en el aula.

A propósito de este plan, Manuel Pérez Rocha (Excélsior, octubre 31 de 1974) impugnaba los objetivos que una publicación de la CONCAMIN señalaba:

"quitar al estudiante las imágenes falseadas y distorsionadas que tiene respecto de la iniciativa privada"

"dar injerencia al empresario en la educación del alumno"

"permitir al empresario que demuestre al estudiante el apoyo al desarrollo económico del país", y concluía: de esta forma, se trata de convencer al estudiante de los "favores" de la iniciativa privada.

Gracias a la colaboración de algunas empresas e industrias, el ciclo de la educación media pudo efectuar prácticas temporales para verificar los conocimientos impartidos en la escuela. Con todo, el Plan Escuela-Industria tuvo sus mejores resultados en el nivel profesional, ya que permitió al estudiante de carreras profesionales combinar la teoría con la práctica, alternando periodos de

instrucción en aulas, talleres y laboratorios, con otros de permanencia y actividades en las instalaciones industriales o empresariales.

La SEP y la Confederación de Cámaras Nacionales de la Industria definieron las funciones del Plan Escuela-Industria, conjuntamente, en las siguientes actividades: visitas mensuales por grupos de 25 alumnos a instalaciones empresariales de la localidad donde estudiaran; intercambios regionales de estudiantes y profesores; prácticas de estudiantes en las empresas; difusión de becas e intercambios, y viajes de estudio al extranjero en los distintos grados de escolaridad; cursos de actualización para maestros como empleados, huéspedes dentro de las empresas, con visitas a éstas; y visitas de empresarios a escuelas, con pláticas, cursos y seminarios de los mismos en las escuelas; cursos de adiestramiento y capacitación de personal de las empresas con instructores de las escuelas; y otros por el estilo.¹⁷

Según El Nacional (julio 17 de 1973), la enseñanza técnica y superior proporcionaba al pueblo los elementos esenciales para realizar mejor sus ideales y le confería sólida personalidad y defensa inexpugnable contra las tentativas de las potencias industrializadas. "El gobierno de la nación ponía -palabras de Bravo Ahúja con ocasión de la graduación de un grupo de jóvenes de la Escuela Normal Urbana Maestro Rodolfo Méndez de la Peña, en Mérida- el futuro del país en manos de las nuevas generaciones, no sólo en plan teórico o ideal, sino en forma directa y tangible".

Y al mes siguiente, El Nacional (agosto 4 de 1973) insistía en la necesidad de plantear la enseñanza técnica vinculada estrechamente con las necesidades económicas de la nación, mucho más que el resto de la educación. Precavía asimismo contra las resistencias, provenientes de los intereses económicos de los grupos extranjeros.

¹⁷Informe de labores, 1976, pp. 50-51

Rubén Rodríguez Lozano, a su vez, relataba la historia (El Universal, noviembre 3 de 1975) del desarrollo tecnológico en México e insistía en la necesidad de la técnica en todas partes: en las ciudades; en los campos; en las fábricas; en las aulas. Una técnica mexicana que estuviera dirigida a resolver los problemas del país.

Y Pablo Latapí sugería (Excélsior, diciembre 20 de 1975) al entonces candidato a la presidencia de la República José López Portillo, a propósito de una reunión del Instituto de Estudios Políticos y Sociales (IEPES) sobre el desempleo: 1) revisar las pautas seguidas hasta entonces en la expansión del sistema escolar, reguladas solamente por la demanda social, pues producía efectos indeseables desde el punto de vista de la igualdad social, la movilidad, la distribución del ingreso y el valor relativo de la escolaridad en el mercado del trabajo; 2) atender al fenómeno de la desocupación abierta que afectaba sobre todo al grupo de 12 a 24 años de edad, cuya desocupación era cuatro o cinco veces mayor que entre las personas de más edad. En consecuencia, el sistema escolar debería ofrecer más opciones de capacitación para el trabajo durante y después de la enseñanza media, y vincular a los jóvenes egresados y desertores con programas del sector público; 3) procurar que la educación generara su propio empleo, aunque esta función fuera dentro de límites bastante estrechos. El sistema de investigación científica debería incluir entre sus preocupaciones: la búsqueda de formas de empleo producidas por la propia educación; 4) reformar los contenidos educativos más directamente relacionados con las actividades económicas, a fin de afianzar los hábitos y conocimientos aptos para elevar la productividad, cuando los egresados del sistema escolar se incorporaran a la vida activa; 5) por último, revisar los programas de educación de adultos desde el punto de vista de su relación con el empleo, pues la oferta indiscriminada de posibilidades de educación, referida a la certificación escolar por enseñanza directa o por sistemas abiertos, olvidaba la situación de desempleo y de baja productividad que afectaba a la mayoría de la población adulta e iletrada. Por tanto, las acciones de la educación de adultos deberían integrarse a programas concretos de desarrollo

económico que mejoraran directamente la situación ocupacional de esa promoción.

Desgraciadamente, no parece que se hayan tenido en cuenta tan sabias recomendaciones en los sexenios siguientes. Hacia el fin del sexenio, el estado de la enseñanza tecnológica era el siguiente:

Cuadro 1

		Técnica agropecuaria					
		1970-1971	1971-1972	1972-1973	1973-1974	1974-1975	1975-1976
Alumnos							
Nivel	Medio	16216	27986	44516	66793	91853	119510
Básico							
Nivel	Medio	125	321	2581	5070	8749	14962
Superior							
Total		16341	2581	47097	71863	100602	134472
Maestros							
Nivel	Medio	999	1937	2702	3603	5011	5638
Básico							
Nivel	Medio	16	28	219	392	736	1000
Superior							
Total		1015	1965	2921	3995	5747	6638
Escuelas							
Nivel	Medio	87	157	242	343	466	583
Básico							
Nivel	Medio	2	3	15	25	43	64
Superior							
Total		89	160	257	368	509	647

Cuadro 2

		Técnica industrial					
		1970-1971	1971-1972	1972-1973	1973-1974	1974-1975	1975-1976
Alumnos							
Nivel	Medio	87567	100203	115886	135867	159333	182261
Básico							
Nivel	Medio	63946	67828	79154	108853	127314	146893
Superior							
Total		151513	168031	195040	244720	286647	329154
Maestros							
Nivel	Medio	5918	6726	7756	8716	10555	11902
Básico							
Nivel	Medio	3965	4824	6248	7568	8209	9559

Superior						
Total	9883	11550	14004	16284	18764	21461
Escuelas						
Nivel Medio Básico	140	160	188	226	266	316
Nivel Medio Superior	62	79	113	133	149	172
Total	202	239	301	359	415	488

En estos cuadros se marca claramente el descenso de la matrícula entre el nivel medio básico y el nivel medio superior en la escuela técnica agropecuaria y técnica industrial.

Cuadro 3

	Técnica pesquera					
	1970-1971	1971-1972	1972-1973	1973-1974	1974-1975	1975-1976
Alumnos						
Nivel Medio Básico			1730	3176	4708	5183
Nivel Medio Superior	59	74	83	85	98	477
Total	59	74	1813	3261	4806	5660
Maestros						
Nivel Medio Básico			225	272	306	323
Nivel Medio Superior	10	14	20	21	24	46
Total	10	14	245	293	330	369
Escuelas						
Nivel Medio Básico			29	30	30	30
Nivel Medio Superior	1	1	1	1	1	5
Total	1	1	30	31	31	35

Informe sobre el desarrollo de la educación tecnológica. Instituto de estudios políticos y sociales. Noviembre de 1976.

1.1.3.- INNOVACIONES EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

La SEP no se contentó con revisar la educación media básica. Extendió también su solicitud a los tres años de la educación preparatoria, cuyo propósito es permitir al alumno profundizar los conocimientos generales; prepararlo para poder continuar estudios superiores; desarrollar su vocación o habilidades particulares; y capacitarlo al mismo tiempo para incorporarse a la sociedad como sujeto productivo.

En la XIII Asamblea de la ANUIES, celebrada en Villahermosa, Tab., abril de 1971, los rectores y directores de las universidades e institutos de educación superior del país, pusieron los cimientos de la reforma del ciclo medio superior que debería, según las conclusiones, desarrollar las actitudes propias del pensamiento racional: objetividad, rigor analítico, capacidad crítica y claridad expresiva. Una formación de esta naturaleza ayudaría al estudiante a asumir una acción responsable, lúcida y solidaria como miembro de la comunidad; entrenar al alumno en el ejercicio de los métodos y el uso de la información básica de las ciencias y la cultura; y permitirle el dominio técnico de una actividad especializada y económicamente productiva.

A estos objetivos generales correspondían otros específicos: promover el aprendizaje de las estructuras lógicas del pensamiento científico para desarrollar la capacidad de valorar y criticar contenidos informativos, descubrir y plantear problemas de ciencia, imaginar y proponer soluciones; y aplicar procedimientos de verificación científica; desarrollar la capacidad para buscar información y utilizar los auxiliares didácticos en forma eficiente, así como comunicarse en forma oral y escrita con claridad y precisión; y otros parecidos¹⁸

La XVI Asamblea de la ANUIES (octubre 23 de 1972) (Tepic, Nay.) recomendó una serie de actividades de aplicación inmediata en el ciclo medio superior: implantar en todas las instituciones de este ciclo un sistema de cursos semestrales

¹⁸ Fuentes Molinar. Un modelo de estructura académica para el ciclo superior de la EM. Ponencia presentada en la XIV Asamblea General Ordinaria ANUIES. Véase Revista de la Educación Superior, 1972, 1 (No. 4), pp. 21-44.

para reorientar el contenido integral del plan de estudios y los programas didácticos, y facilitar así el cumplimiento de los objetivos propuestos por la reforma educativa; establecer las características horizontales que articularan entre sí a las instituciones de nivel medio superior, mediante el diseño de unidades de aprendizaje, orientadas hacia la consecución de los objetivos teórico-prácticos deseados; e introducir un nuevo sistema de créditos académicos o puntuación de una asignatura. (Declaración de Tepic. 1972)

El logro de estos objetivos requería una estructura académica que facilitara el cumplimiento eficiente de los programas didácticos. Esta se implantó al dividir los contenidos temáticos en tres áreas de aprendizaje: actividades escolares; prácticas y capacitación para el trabajo; y actividades paraescolares.

La primera incluía las actividades propiamente académicas: exposiciones del maestro, discusiones en grupo de los conocimientos adquiridos, seminarios, investigaciones y laboratorios, bibliotecas, estudio individual, etcétera. Se subdividía en propedéutica -aprendizaje básico general de las distintas ciencias y humanidades- y otra de actividades selectivas orientadas hacia el estudio semiespecializado de un campo específico de las ciencias o las humanidades, según la vocación o interés del alumno. La segunda comprendía una serie de actividades tecnológicas que adiestraban al joven en el ejercicio de una ocupación técnica y se relacionaban en todos los casos con los contenidos de carácter teórico, impartidos en el área de actividades escolares.

Finalmente, el área de actividades paraescolares incluía prácticas que satisfacían intereses individuales en los campos cívico, artístico o deportivo; se desarrollaba libremente y se dejaba a cada institución proporcionar los medios y recursos necesarios para realizarlas. Estaban exentas de evaluación y acreditación formal. El nuevo sistema de créditos académicos las computaba globalmente, según su importancia en el plan de estudios y a juicio del personal docente que las impartía. En cambio, las actividades académicas tenían el siguiente valor en créditos: los

seminarios y las clases teóricas -suponen estudio o trabajo adicional del alumno- 2 créditos por clase-semana-semester; las prácticas, laboratorios y talleres, no requieren labores extraescolares, 1 crédito por hora-semana-semester. Para determinar la equivalencia, se tomaba en cuenta la analogía existente entre materias, grupos y ciclos.

El bachillerato requería, según el sistema de créditos académicos, un mínimo de 180 y un máximo de 300.

La reforma educativa de este ciclo exigía capacitar y actualizar al profesorado. Por esta razón, al mismo tiempo que se reestructuraba el plan de estudios, en 1972 se inició un programa nacional de formación de profesor en este ciclo que, coordinado con la ANUIES, permitió reorientar al profesorado respecto de los procedimientos pedagógicos y metodológicos para impartir las diversas áreas de conocimiento. Con esta nueva concepción de la educación media superior, se crearon 122 centros de estudios científicos y tecnológicos que incluían especialidades de administración; 76 centros de estudios tecnológicos agropecuarios; 6 centros de estudios en ciencias y 'tecnologías del mar y el Colegio de Bachilleres. Así, se sentaron las bases de un sistema de educación media superior que mezclaba la diversidad con la innovación en el sistema educativo.

Una realización concreta de la reforma del ciclo medio superior fue la creación del Colegio de Bachilleres de educación media superior, de acuerdo con los lineamientos establecidos por la ANUIES en las reuniones de Villahermosa y Tepic, Nay. (Revista de la Educación Superior, 1971).

1.1.4.- EL COLEGIO DE BACHILLERES

Desde 1971, la ANUIES sometió a la consideración del presidente Echeverría un plan sobre la educación superior, el cual incluía la creación del Colegio de

Bachilleres, con el objeto de resolver el problema de la población escolar egresada de secundaria y deseosa de iniciar la preparatoria, vocacional o bachillerato. El autor del artículo, Juan Brom (El Universal, 1973), se preguntaba por qué se citaban tres denominaciones de la educación media superior, cuando sólo eran dos, preparatoria o bachillerato y vocacional, o por qué no se aludía al CCH, cuya orientación tanto difería de la preparatoria. Era de alabarse el incrementar las oportunidades de estudio y buscar la coordinación de los distintos sistemas de enseñanza media superior (debería incluirse la enseñanza normal y la técnica del mismo nivel), pero quedaba en pie la interrogante: ¿De qué tipo serían los planteles de Colegio de Bachilleres?

Juan Brom volvió al tema (El Universal, 1973) a propósito del anuncio de la fundación de la Universidad Metropolitana y el Colegio d Bachilleres, la primera, como organismo descentralizado del Estado. El autor notó que de esa misma manera se llamaba a la Universidad Nacional de México en el Estatuto Orgánico. El calificativo "autónoma" se le aplicó después. Por tanto, era de suponer que el Colegio de Bachilleres sería también autónomo. No podía juzgarse la conveniencia de esa forma de organización autónoma, si no había claridad respecto de sus Fines. Brom sugería hacer de la preparatoria no sólo un puente entre dos etapas, sino un punto final o ciclo terminal para permitir al egresado dedicarse a una actividad lucrativa. Según Brom, la formación crítica y el desarrollo de la conciencia social se fomentarían mejor en un régimen autónomo. Así pensaba también Miguel Bueno (El Universal, octubre 29 de 1973).¹⁹

Al año siguiente (Excélsior, marzo 15 de 1974), Manuel Pérez Rocha afirmaba que el tema central de la Asamblea de la ANUIES en Veracruz había sido la separación de la enseñanza secundaria respecto de las universidades y demás instituciones de enseñanza superior. Este proyecto de separación no había sido un mero rumor, sino un asunto preciso de la SEP. ¿Se trataba realmente de

¹⁹ Colegio de Bachilleres se creó por acuerdo presidencial, en septiembre 19 de 1973 (Diario Oficial, septiembre 26 de 1973).

incorporar al Colegio de Bachilleres toda la enseñanza media superior del país? Ni la comisión encargada del proyecto, ni la ANUIES, ni la propia SEP tenían autoridad para decidirlo. Sólo el Congreso de la Unión podría hacerlo. No se trataba de un problema meramente técnico sino político: convertir a las preparatorias en organismos autónomos e independientes de las universidades significaría debilitarlas y hacerlas vulnerables a presiones políticas. Se invocaba también el argumento de que las preparatorias significaban una carga económica y administrativa para la universidad.

Finalmente, el mismo Pérez Rocha (Proceso, 1976) declaró, ya para concluir el sexenio, que el conflicto de la UNAM en 1972 sirvió, entre otras cosas, para suspender, con la complicidad de las nuevas autoridades universitarias, el proyecto del CCH y remplazarlo por el del Colegio de Bachilleres, institución directamente dependiente del gobierno federal que debería, según su primer director general:

Ir incorporando a su control y a sus sistemas, poco a poco, todas las escuelas preparatorias de las universidades y del politécnico y de instituciones particulares, a efecto de cumplimentar los acuerdos, fines y metas que hicieron surgir a esa institución. Esa institución manejará toda la educación media superior de todo el país.

Pérez Rocha estimaba que éstos no eran sólo deseos de un funcionario ocasional: habían sido establecidos en el proyecto original del Colegio de Bachilleres, elaborado por la SEP y presentado después como producto de la ANUIES. El proyecto afirmaba que “el hecho de que la educación media esté integrada a las universidades, origina la tendencia, entre casi todos los alumnos, de continuar hacia las licenciaturas, e impide concebir el ciclo del bachillerato como un fin en sí mismo”.

Con la creación del Colegio de Bachilleres se buscaba, además de dar independencia y separar institucionalmente a la educación media superior de la superior y regular el crecimiento de la UNAM, el IPN, la Universidad de Guadalajara y otras, "evitar problemas políticos y sociales" se detendría el crecimiento desmesurado de otras instituciones"; "las universidades podrían ser más selectivas" y "se permitiría la participación directa de la iniciativa privada en la educación".

Las labores del Colegio de Bachilleres comenzaron en 1974 con 13 000 alumnos, en cinco planteles del área metropolitana de la ciudad de México y con 1500 en tres planteles de la ciudad de Chihuahua. En 1976 eran ya seis los planteles del área metropolitana, con una inscripción de 45.000 alumnos y de 5 000 en el Colegio de Chihuahua.

La orientación del Colegio de Bachilleres obedecía no sólo al criterio de otorgar un certificado de estudios, sino de incorporar a los alumnos a las grandes tareas del desarrollo nacional.

La SEP puso especial interés en capacitar al cuerpo docente. Los profesores con estudios profesionales recibieron, antes de incorporarse al curso de bachilleres, entrenamiento para capacitarse en las técnicas de enseñanza y en los programas de asignaturas que impartirían y, aun integrados ya a las labores académicas, podían asistir durante el periodo escolar a los cursos de especialización y mejoramiento, ofrecidos por el Centro de Actualización e Información de Profesores (La obra educativa, 1976).

Un estudio de las tendencias de crecimiento de la economía nacional y de las características de la demanda ocupacional aconsejó establecer ocho diferentes opciones terminales en el plano técnico: administración de oficinas, administración pública, administración personal, contabilidad, dibujo, economía y estadística,

empresas turísticas y de laboratorista químico. En 1976 se añadieron a las anteriores las de técnico bancario y de técnico en programación.

Estas carreras se sometieron, con el concurso de diversos organismos públicos y privados, a investigaciones y estudios de factibilidad. Los cursos se revisan y evalúan permanentemente.

Novedad importante del plan es introducir las metodologías de las ciencias, talleres de lectura y redacción, tan necesarios por la proverbial incapacidad de muchos estudiantes para redactar un párrafo, el curso sobre la estructura social y económica del país, ecología, ciencia de la salud, y ciencia de la comunicación. Se echan de menos los principios de computación, ofrecidos por el CCH.

Con el propósito de facilitar la oportunidad de educarse a los sectores impedidos para cursar el sistema tradicional escolarizado, se inició en marzo de 1976 el sistema de enseñanza abierta, con una inscripción de 7 500 adultos: obreros, empleados y amas de casa. Para fines de ese año se extendió a 15 000. El Colegio de Bachilleres elaboró los libros de texto y el material de apoyo necesario y ofreció asesoría permanente a los estudiantes. La ANUIES y la UAM asesoraron también la elaboración de los libros de texto.

La SEP dedicó especial atención al desarrollo de actividades "paraescolares" (culturales y recreativas); fue importante la actividad de los talleres de teatro, que llegaron a contar con 100 grupos y amplio repertorio. En colaboración con las delegaciones del Distrito Federal, ofrecieron sus actuaciones los sábados y domingos en diversos rumbos de la ciudad. Algunos grupos realizaron interesantes giras al interior de la República que sirvieron no sólo para difundir el teatro estudiantil sino también para estrechar lazos de amistad con otras instituciones educativas.

Además del teatro, se fomentaron diversos grupos de danza, talleres de artes plásticas, coros y rondallas.

Se impulsó asimismo la actividad deportiva. Los planteles del Colegio de Bachilleres estuvieron representados en diferentes campeonatos de voleibol, béisbol, fútbol, básquetbol, etcétera.

Finalmente, se organizaron diferentes festivales artísticos, culturales y deportivos, así como ceremonias cívicas y conferencias de orientación sobre problemas sociales, con el fin de ayudar a la integración familiar.

1.1.5.- LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

A dos años de iniciado el sexenio, el director de la ENP, licenciado Moisés Hurtado González, anunció que propondría al Consejo Universitario reducir el bachillerato a dos años, en vez de los tres requeridos hasta ese momento. Los alumnos estudiarían más, en menos tiempo, con las siguientes ventajas: mayor número de alumnos en la ENP, a la cual podría asistir hasta un 30% más de jóvenes; economía para la UNAM, el país y la propia preparatoria; incorporación más rápida de los jóvenes a la vida productiva del país, pues más pronto pasarían a los estudios profesionales... Con el plan de tres años, los adolescentes gozaban de demasiado tiempo y "eso era perjudicial", según el director. En caso de que se aprobara recortar la duración de la ENP, no se comenzaría ese año, sino hasta 1973 (El Universal, enero 27 de 1972).

En cambio, Bravo Ahúja (El Universal, 1972) declaró que la preparatoria se alargaría a tres años, incluso en provincia. Además, los cursos serían semestrales y se procuraría que los estudiantes recibieran buena preparación. Por otra parte, las carreras profesionales se acortarían a cuatro años, en lugar de los cinco acostumbrados, según se desprendía de la Declaración de Villahermosa (ANUIES), recorte que permitiría cursar maestrías.

Al siguiente año, Raúl Cervantes Ahumada (El Universal, 1973) tocaba de nuevo el tema de regresar a la preparatoria de dos años. Es más, la UNAM debería deshacerse de la secundaria, impropia de su organización. La universidad invadía con aquélla un campo que no le pertenecía.

Cervantes Ahumada insistió: los estudios preparatorios podrían cursarse en dos años; el plan de tres años no agregó al currículo ninguna materia. Sólo distribuyó en tres lo que se hacía en dos, con el retraso de un año para preparar los técnicos necesarios al país. Finalmente, Enrique Estrada, director general de la ENP, descartó la posibilidad de volver al sistema de dos años. Se iniciaría una revisión académica no sólo de los planes de estudio sino de los mismos objetivos de la preparatoria. El director negaba que se estimulara la vagancia con los tres años. Al contrario, se proporcionaba a los jóvenes una mejor preparación (El Nacional, 1975).

Paralelamente a esta noticia, corrió el rumor de un proyecto para separar las preparatorias respecto de la universidad y se añadió que en la Asamblea de la ANUIES (Veracruz, marzo de 1974) se tomaría tal decisión. Un acuerdo entre la SEP y la UNAM legitimaría incorporar toda la enseñanza media superior del país al Colegio de Bachilleres (Manuel Pérez Rocha, Excélsior, marzo 15 de 1974). Sin embargo, se olvidaba que ni la SEP tenía autoridad para decidir sobre el asunto.

En medio de estos rumores de cambio, entre ellos la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, se revisó también el plan de estudios de la ENP; se aumentó el número de créditos de 264-288 a 288-316, y se conservó, sin tocarla, la organización de los dos primeros años con las materias obligatorias; el tercero ofrecía las asignaturas comunes, a todas las líneas, y luego las seis áreas distintas: I Ciencias Físico-Matemáticas; II Ciencias Químico-Biológicas; III Disciplinas Económico-Administrativas; IV Disciplinas Sociales; V Humanidades Clásicas; y VI Bellas Artes. La lista de materias optativas permaneció inalterada y no deja de sorprender que, para ese año de 1976, no se impartiera ningún curso

de iniciación a la computación y al empleo de computadoras, cuando ya el CCH los tenía, así como otros países, sobre todo Norteamérica, donde se iniciaba a los niños de primaria en el conocimiento y uso de dichos equipos

La ENP tuvo un cambio importante en 1964 con la extensión a tres años, en vez de los dos que tuvo desde su creación (véase Vol. 3, pp. 496-499). La siguiente revisión, en 1970, consistió en reformas cosméticas como la introducción de siglas para las materias, cuando la tendencia educativa era adoptar el sistema semestral que tomaría el CCH y poco después el Colegio de Bachilleres.

Sin embargo, la queja principal sobre la ENP` (UnomásUno, enero 26 de 1990) fue el empleo de textos obsoletos y ajenos a las necesidades de la época. Se señaló especialmente el de ética.

1.1.6.- EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

En el ámbito de la educación media superior, la UNAM dio un paso de extraordinaria importancia al crear, en enero 26 de 1971, el Colegio de Ciencias y Humanidades, cuyo propósito era resolver tres problemas hasta entonces planteados o resueltos en forma parcial: 1) unir a distintas facultades y escuelas originalmente separadas; 2) vincular la Escuela Nacional Preparatoria con las facultades y escuelas superiores, así como con los institutos de investigación; 3) crear un órgano permanente de innovación universitaria capaz de realizar funciones distintas sin necesidad de modificar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia UNAM y del país (Excélsior, enero 27 de 1971).

Al mismo tiempo, el Colegio de Ciencias y Humanidades de educación media superior, permitiría utilizar óptimamente los recursos destinados a la educación; formar institucional. y sistemáticamente nuevos cuadros de enseñanza media superior; y ofrecer un tipo de educación que constituía un ciclo preparatorio por sí

mismo, o también terminal y aun profesional, sin requerir la licenciatura, según lo exigía el desarrollo del país (Excelsior, enero 28 de 1971).

En la exposición de motivos se indicó que uno de los objetivos esenciales de la universidad en el futuro inmediato consistía en intensificar la comunicación disciplinaria e interdisciplinaria entre especialistas, escuelas, facultades e institutos de investigación. Tal exigencia dimanaba del actual desarrollo del conocimiento científico y humanista, el cual exigía simultáneamente dominar los diversos lenguajes y métodos y combinar las especialidades que, dentro de la estructura tradicional de la enseñanza, presenta límites establecidos por fronteras artificiales entre los campos del saber moderno.

Además, el proyecto del CCH del ciclo de bachillerato constituía no sólo el requisito académico previo para cursar las diferentes licenciaturas, sino un ciclo de aprendizaje que unía el estudio en las aulas y el laboratorio con el adiestramiento en el taller y en los centros de trabajo. En otras palabras, en esta etapa el estudiante podría adquirir también el necesario entrenamiento para realizar ciertas actividades de carácter técnico y profesional sin el requisito de la licenciatura (El Universal, marzo 25 de 1971).

La Escuela Nacional Preparatoria no experimentó ningún cambio importante en el sexenio; el plan de estudios de 1976 permaneció inalterado, dividido en años todavía, cuando la práctica del CCH y del Colegio de Bachilleres era semestral, progresivamente se fue perfilando en cambios impulsados en la educación media superior tal como podremos observar en la evolución histórica de los planteamientos exigidos por la política educativa del estado mexicano en el nivel educativo que estudiamos.

1.2 El Estado Mexicano y la Educación Media Superior

Al inicio del siglo XX, continuaba el gobierno de Porfirio Díaz, él cual se prolongó 35 años (de 1876-1911). Este gobierno se caracterizó por el lema: “paz, orden y progreso”. Para 1900 “ya habían alcanzado (en nuestro país) un nuevo impulso la minería, la agricultura, las explotaciones forestales, la navegación, y otros signos innegables del progreso. Apuntaba ya el desarrollo de la industria textil, de la alimentaría y de otras industrias de transformación”.²⁰

“En la política económica tuvieron señalada influencia los capitalistas extranjeros. Un hecho puede ilustrar a la satisfacción este aserto: la construcción de los ferrocarriles, que caracteriza tan elocuentemente los orígenes del capitalismo industrial. Así como las ciudades en la época de la Colonia se fundaron a manera de obligada consecuencia de las necesidades de la minería, el trazo de los ferrocarriles se planteo y realice, en la época porfiriana, tomando en cuenta los intereses de los grandes inversionistas extranjeros. En muchos aspectos esta política redundo en perjuicio de los grandes grupos. Es cierto: se multiplicaron las vías férreas y los telégrafos y se mejoraron y se multiplicaron las obras públicas; pero sé ejerció, en contra del proletariado y del campesinado, no pocas veces, la llamada mano de hierro. la represión cruel y violenta y en contra de todo lo que parecía significar una alteración del orden y de la marcha de la administración.”²¹

En 1903, ya en el fin del quinto periodo presidencial el general Díaz, se reelige ampliando el periodo de gobierno a seis años, lo cual provocó perder cualquier esperanza de una evolución democrática de nuestro país. Por lo anterior, los críticos revolucionarios de la época (incluyendo Madero) comprendieron que la dictadura había llegado su fin, aceptaron el reto " y empezaron a pensar en la lucha armada. Entre 1904 una serie de episodios dramáticos y de luchas sangrientas configuraron la vida pública de México y prepararon el estallido de la revolución para la siguiente elección presidencial”.

²⁰ Álvarez Barret Luis, Justo Sierra y la obra educativa del Porfiriato. Fotocopias.

²¹ Larrayo Francisco, Historia comparada de la educación en México, Porrúa, México, 1972. Pág. 313

Con respecto a la educación durante el Porfiriato se nota responsabilidad del Estado en materia educativa. “En 1891 se promulga la ley reglamentaria que otorga facultades al Estado para intervenir en la educación pública, y dispone la instrucción primaria elemental como obligatoria, laica y gratuita en las escuelas oficiales. Dicha ley establece la constitución de comités de vigilancia para que los padres de familia y tutores cumplan con la obligación de enviar a los niños a las escuelas.”²²

Sin embargo es importante destacar que "el gobierno de Porfirio Díaz mantiene reservada la educación a las clases privilegiadas en las zonas urbanas, motivando con ello el surgimiento de las primeras ideas de la educación popular. El ideal de que la educación debe responder al principio de justicia social y contribuir a despertar la conciencia del hombre libre, lleva al Partido Liberal Mexicano a proponer las bases de una reforma educativa orientada a la educación de trabajadores y campesinos".²³

Además durante esta época "se alcanzaron importantes logros en educación, como lo señala Larroyo "Por fortuna, hubo durante esta época hombres de Estado que mantuvieron por manera resuelta los grandes ideales de la Reforma, y con diáfana y heroica actitud señalaron siempre el camino de las reivindicaciones y de la evolución histórica de México. Pero sólo contaron con el instrumento de la educación, que, por otra parte, había de compaginarse, en cierto modo, con la política dominante del porfirismo."²⁴

De esta manera los grandes pedagogos y los más destacados políticos de la educación lograron crear importantes instituciones, que en pocos años coadyuvaron a eliminar la vieja estructura política del país.

²² Op. Cit. Álvarez Barret Luis, Pág.23

²³ Op. Cit. Álvarez Barret Luis, Pág.23

²⁴ Idem, Pág.314

En 1884 fue nombrado secretario de Justicia e Instrucción Pública Don Joaquín Baranda, en atención a sus méritos y a la necesidad de dar una nueva fisonomía a la Secretaría de Estado encargada de la instrucción. Baranda ha sido el único funcionario que ha durado 19 años al frente de una secretaria encargada de la educación. Fue designado por el presidente Manuel González, y ratificado por el presidente Porfirio Díaz, en 1884, y continuó hasta 1901. Baranda era partidario del positivismo. Protegió la enseñanza basada en la ciencia, y fortaleció las humanidades. Contó con un notable equipo de colaboradores: Manuel Flores, Enrique Rébsamen, Carlos A. Carrillo, Justo Sierra, Alberto Correa y Ezequiel A. Chávez, entre otros.”²⁵

“A finales de 1889, Baranda organiza un gran congreso educativo: el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, Llamado por el propio Baranda Congreso Constituyente de la Enseñanza”, del 1 de diciembre de 1889 al 31 de marzo de 1890. Don Joaquín Baranda fue designado presidente honorario; Justo Sierra, presidente de los trabajos; Enrique Rébsamen, vicepresidente; Luis H. Ruiz y Manuel Cervantes, secretario y prosecretario, respectivamente.”²⁶

Los acuerdos del congreso con respecto a la Educación Preparatoria fueron los siguientes:

- “La enseñanza preparatoria será uniforme para todas las carreras
- Debe ser uniforme en toda la República. Debe durar seis años.
- Debe comenzar por las matemáticas.
- Debe concluir la lógica, consistente en la sistematización de los métodos científicos, con entera exclusión de todo concepto teológico o metafísico.
- Las carreras que exigen estudios preparatorios completos y uniformes son las que se cursan en las escuelas especiales de jurisprudencia y notariado, medicina y farmacia, agricultura y veterinaria y de ingenieros de minas,

²⁵ Carranza Palacios José Antonio, 100 años de educación en México 1900-2000. Edit. UNAM, México, 1976. Pág.17

²⁶ Ibid Pág.18

civiles, arquitectos, electricistas, geógrafos y topógrafos; y dichos estudios no deben hacerse en estas escuelas especiales sino en las preparatorias.

- La enseñanza preparatoria debe ser gratuita²⁷

En 1896 se inicia la reforma a la enseñanza Preparatoria, para la cual Baranda encarga a don Ezequiel A. Chávez la redacción de un proyecto, que fue discutido, y aprobado en casi en todas sus partes, el proyecto dio pie a la Ley de 19 de diciembre de 1896.

"En dicha reforma domina aún el principio comtiano (o spenceriano) del ordenamiento didáctico de los conocimientos; pero, en honor a la verdad, se concibe en él la educación de los adolescentes por manera completa: se trata de formar en ellos, tanto sus capacidades físicas e intelectuales como su conciencia moral y gusto estético".

Aunque se conserva el lapso de cinco años para hacer los estudios del bachillerato, se distribuyen estos en periodos semestrales. El plan de enseñanzas comprende:

- A. Aritmética y Álgebra; Geometría y Trigonometría, Geometría analítica y Nociones de Calculo infinitesimal, Cosmografía, Física, Química, Botánica; Zoología, Psicología, Lógica y física.
- B. Geografía universal, Geografía de México, Historia antigua y medieval, Historia moderna y contemporánea, Historia patria.
- C. Lenguaje, Literatura, Raíces griegas y latinas.
- D. Lenguas modernas (francés e ingles).
- E. Dibujo lineal, topográfico y al natural.
- F. Moral e Instrucción cívica, explicadas a través de la vida de los grandes hombres (Historia de la Filosofía y de las Ciencias).
- G. Ejercicios físicos (gimnasia y deportes) y Canto coral.

²⁷ Ibid Pág. 22-23

El flamante plan de estudios, como se advierte, era rígido. No tomaba en cuenta las diversas aptitudes académicas de los alumnos. Carecía, además, de orientaciones didácticas, o metodológicas.

Sin embargo, el maestro Don Ezequiel A. Chávez propugnaba una enseñanza experimental, y, consecuentemente, la necesidad de crear adecuados laboratorios, inclusive uno de psicología.

Palmarias resonancias tuvo la reorganización de la Escuela Nacional Preparatoria en la mayor parte de los Estados de la República. Muy pronto, Chihuahua, Oaxaca, Guerrero y Chiapas aceptaron, con ligeras modificaciones, el nuevo plan de enseñanza. Asimismo, en Veracruz, Campeche y Guadalajara se extendió su bienhechora influencia.²⁸

Hacia 1900 existían en la República 33 escuelas preparatorias oficiales. Sólo los Territorios Federales de Tepic y Baja California tenían dos, y los Estados de Sonora y Colima no contaban con ellas. Después de la Escuela Nacional Preparatoria, los mejor atendidos eran los Institutos de las Preparatorias de Guadalajara, Puebla, Guanajuato, San Luis Potosí, Oaxaca, Jalapa y Michoacán.

“Baranda renuncia por razones políticas en 1901, y Porfirio Díaz designa a Justino Fernández como ministro de Justicia e Instrucción Pública y, para encargarse de lo educativo, nombra a Justo Sierra como subsecretario. En 1904, Díaz es reelecto y crea la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, cuyo primer titular fue el propio Justo Sierra, de 1905 a 1911”.²⁹

“Justo Sierra, de personalidad vigorosa y poliédrica, señoreaba la escena pública de su tiempo con extraordinario brillo y notable solidez. No era el ministro más poderoso, pero sí él más espectacular: historiador, maestro, periodista, tribuno,

²⁸ Op. Cit. Larrayo Pág. 352-353

²⁹ Ibid. Pág.93

filósofo y poeta; cubría todos los campos con una gallardía que le conquistó rápidamente la atención de sus contemporáneos, y a posteriori, la del porvenir. Abogado desde 1871, había ocupado cargos importantes en el poder judicial, incluso el de ministro de la Suprema Corte; político sagaz y orador impetuoso, desempeño un papel relevante en la tribuna parlamentaria. Profundamente interesado en los problemas de la educación, tuvo actuación destacada en los Congresos Nacionales de Instrucción; colaboró con Baranda y con Fernández en la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública; ejerció el magisterio en los más altos niveles del plan educativo y colaboró con Barreda como catedrático de la Escuela Nacional Preparatoria. Miembro de sociedades científicas y literarias, su contribución de trabajo a las mejores causas del progreso y la cultura. Profesó la filosofía positiva y combatió por ella desde su aparición en el país; luego participó en los debates que la fueron ubicando como fuerza política. En 1908 se enroló en la crítica de esta corriente de pensamiento y en 1910 propicio los trabajos del Ateneo de la Juventud”³⁰

“A Justo Sierra le tocaba emprender la ardua tarea de imprimir a la educación pública del país un profundo sentido de servicio popular, aunque su cargo se enfocaba a los servicios del Distrito Federal y territorios, de un modo indirecto la Secretaria de Instrucción Pública ejercería una poderosa influencia en todos los estados de la federación”³¹

Los criterios pedagógicos de 1905 estaban influidos por la reforma educativa de los congresos de Baranda. En cuanto a las escuelas preparatorias, continuaban en toda la República, los acuerdos del Segundo Congreso Nacional de Instrucción (1890-1891) difundidos por Barandas. “Pocos apremios didácticos, pero muchos de orden filosófico y político, preocupaban a los maestros de alto nivel. En lo didáctico, limitaban al empleo del método experimental en la enseñanza de ciencias naturales, y del método objetivo en otras disciplinas. En lo filosófico, todo

³⁰ Op. Cit. Álvarez Barret Pág.94

³¹ Ibid. Pág.95

el plan de estudios estaba impregnado del pensamiento educativo de Comte y de Littré, de Mill y de Spencer; en lo político, prevalecían las ideas del liberalismo clásico, sabiamente interpretadas para México por los hombres de la Reforma.”³²

Con respecto a la educación técnica, es importante señalar que durante la colonia se había impartido de manera muy limitada, y es hasta 1843, que se tiene el propósito de impartir una enseñanza técnica mas formalizada, ya que se funda una escuela de artes y oficios y otra de agricultura.

Para 1902 se apoyó a la enseñanza técnica ya que se reorganizó el ciclo de la enseñanza primaria superior, ya que se debía “de impartir al educando una enseñanza técnica rudimentaria en torno de la industria, el comercio, la agricultura, la minería y las artes mecánicas. El plan no tuvo fortuna. Tampoco logro todos los propósitos deseados, la reorganización de la Escuela Nacional de Artes y Oficios en 1907. Todo ello dependía de que la enseñanza técnica en esta época estaba desconectada de la industria, debido a que los alumnos, una vez que terminaban sus estudios, difícilmente podían obtener empleo en talleres, fabricas u oficinas.”³³

A pesar de otros intentos antes de 1910 la enseñanza técnica se limitó al aprendizaje de algunas artesanías u oficios, de algunas materias de prácticas administrativas y comercial (taquigrafía y comercial etc.) así como labores hogareñas. Además, el aprendizaje de tales artesanados y prácticas de oficina, no estuvo fructíferamente vinculado a la vida industrial y comercial de la época.³⁴

La Revolución Mexicana inició en 1910, se propició por razones de orden político, y de una difusa democracia social; lo que se tradujo en un anhelo colectivo de amplia propagación de la cultura en todas las clases sociales ... (además se incorpora a este movimiento) ... una intensa corriente de postulados agrarios,

³² Ibid Pág.96

³³ Op. Cit. Larrayo Pág.422

³⁴ Larrayo Pág.422

librándose una violenta lucha entre el régimen latifundista y el campesinado, que, primero con temor y desconfianza, más tarde con clara conciencia de poder, se torna una fuerza viva en el naciente régimen.”³⁵

En la Revolución, Francisco I. Madero, trato de destruir la estructura del régimen porfirista para crear otro, fundado en el principio del sufragio efectivo y la no reelección. Durante ella se libro una tenaz y prolongada lucha armada entre los últimos reductos de la dictadura y los grupos revolucionarios. Derrotado el viejo régimen, tuvieron el poder los caudillos insurrectos, produciéndose entonces una pugna interna entre ellos.³⁶

En 1910 Justo Sierra refunda a la Universidad Nacional de México, adscribiéndole las escuelas profesionales y de bellas artes y también, desde entonces, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).

En 1913-1914 la inscripción de estudiantes a la ENP fue de 1827, de los cuales 1782 eran alumnos y 45 alumnas. En esta época se mencionaba un proyecto disciplinario semejante al militar, por lo que se estuvo a punto de suscitar una huelga.

Otro problema durante esta época fueron las criticas al plan de estudios de la ENP que Barrada había adaptado de Augusto Comte, donde " las matemáticas formaban la base del primer año, y de allí partía el estudiante para enfrascarse en el estudio de cosmografía, física, química y mineralogía, botánica, geografía, zoología, anatomía y fisiología humana, lógica e historia".³⁷ La crítica en concreto era que se descuidaban muchos aspectos importantes de la experiencia humana.

Debido a lo anterior García Naranjo y el director de la ENP, Genaro García implementaron un plan de estudios que rompía con la tradición positivista, “El

³⁵ Ibid

³⁶ Ibid

³⁷ Tendencias educativas oficiales en México Pág.131

objetivo de la ENP era impartir educación física, moral intelectual, y estética de un modo uniforme, gratuito y laico (Art 1) La educación sería fundamentalmente práctica y siempre fuere posible, se referiría a México. SE incluyeron cursos de historia, filosofía y literatura en los primeros años sin abandonar las ciencias, y se estableció un equilibrio razonable entre la concepción educativa de los científicos y las humanidades.³⁸

A continuación se presenta el plan de estudios donde se aprecia el equilibrio entre las ciencias y humanidades, el currículo comprendía cinco años con un máximo de 30 horas semanales de clase para cada año.

Sin duda la parte novedosa del plan era la formación humanística y la reducción de horas de clases de ciencias y matemáticas. “Con el plan de García Naranjo fechado en diciembre 13 de 1913, la ENP se había despojado de la orientación positivista para adoptar otro sentido humanista”³⁹

En 1915 se acordaba un nuevo plan, debido principalmente a tres razones La juventud mexicana necesitaba, una vez terminada la primaria superior, prepararse para continuar su cultura, ya con una enseñanza técnica de inmediata aplicación en la lucha por la vida, ya con las bases preparatorias para adquirir conocimientos profesionales; el país requería la urgente utilización de las actividades de sus ciudadano, y por tanto, no podía encerrarlos largos años en las aulas, y finalmente el promedio de vida en el país era de 40 años y para que los hombres rindieran el fruto de sus energías, se necesitaba utilizarlas desde temprano. El nuevo plan de estudios de la ENP reducía el número de años de estudios a cuatro y contenía las asignaturas requeridas para ingresar en cualquier carrera universitaria, adquirir los conocimientos de una profesión especial o dedicarse a diferentes actividades.⁴⁰

³⁸ Ibid pág.131

³⁹ Ibid Pág.214

⁴⁰ Ibid Pág.214

Como se muestra en la tabla las materias se reducían, algunas desaparecieron o bien se condensaron en una sola, sin embargo este plan se abandonó y se adoptó prácticamente el de Barreda.

Por otra parte la preparatoria impartida en el internado nacional, creado en 1909, mostraba preocupaciones por educadores debido a la poca continuidad entre primaria superior y la preparatoria, ésta había permanecido aislada de la Dirección General de Educación a pesar de depender de ella.

En 1917 existía un nuevo debate sobre la ENP, debido a que se escuchaban propuestas sobre incluir otra etapa entre la primaria y la preparatoria (lo cual se refería a la educación secundaria), dicha etapa debía estar dedicada a la preparación para la vida y no para las profesiones. Además se discutía acerca si la ENP se debía incorporar a la UNAM.

La Constitución se redactó y se aprobó en 1917, "en este periodo, constituye el primer rendimiento de la Revolución en materia de reivindicaciones sociales. De ella se ha dicho que ha creado los derechos sociales del hombre, completando, de esta suerte, los derechos individuales que trajo consigo la Revolución Francesa."⁴¹

En febrero de 1917 desaparece la secretaría por un acuerdo del presidente Carranza en el que se asignaba a la educación primaria y de párvulos directamente a los municipios. La educación media y las normales dependieron de los gobiernos estatales y del Distrito y Territorios Federales, por lo que la ENP pasaba a formar parte del gobierno del Distrito Federal. En tanto, la Universidad Nacional queda a cargo del Departamento Universitario creado en el Poder Ejecutivo Federal.

Entre 1915 y enero de 1920 la ENP pasó por una etapa de reformas continuas, estrenando cuatro planes, adaptándose el último.

⁴¹ Ibid

Los cursos amparados por ese plan servían para preparar adecuadamente a los estudiantes, después de la primaria superior, y contribuir a su desarrollo físico y moral (artículo 10) Las asignaturas se dividían en seis grupos: 1) de ciencias matemáticas, físicas, químicas y biológicas; 2) de ciencias sociales y sus correlativas ; 3) de ciencias fisiológicas y sus aplicaciones a la vida práctica; 4) de lenguas y letras; 5) de artes plásticas y artes industriales 6) artes musicales . En las artes plásticas e industriales estaban contenidos oficios y ocupaciones mecánicas (con clases para cada una de ellas de dos a seis meses).⁴² Es importante señalar que en este plan la educación física continua siendo importante debido a que los estudiantes tenían que realizar ejercicios físicos obligatorios, lo cual contribuiría a su formación.

Durante el régimen Obregón-Calles (1920-1928) es la primera etapa después del inicio de la revolución, de continuidad política. “Con ambos presidentes, la Revolución se encauza por modo definitivo. Surgen instituciones de toda índole en beneficio de los grupos populares. En materia de educación, se conciben importantes instituciones que, a decir verdad, agitan y conmueven de manera benéfica los grandes núcleos sociales de la ciudad y del campo, por una parte, la enseñanza técnica, atendida ya con predilección en la segunda década del siglo, adquiere nuevos y recios perfiles; por la otra, la educación rural, de hecho inexistente en la época porfiriana, se organiza de manera tan certera y fructífera, que en poco tiempo se le llega a ver con elogio y admiración por educadores nacionales y extranjeros.”⁴³

Por su parte, los pedagogos profesionales de México, callada y activamente fueron apropiándose las grandes ideas de la pedagogía contemporánea. En 1923 se revela ya tan fecunda obra de recepción pedagógica en un proyecto oficial de reforma para organizar la escuela primaria, conforme al principio de la acción.

⁴² Tendencias educativas Pág.397

⁴³ Op Cit.

Desde entonces, los grandes rendimientos de la pedagogía contemporánea han ido haciendo su entrada a México; lo que, por explicables razones, ha tenido resonancia en las instituciones docentes y de investigación pedagógica.⁴⁴

De 1923 a 1929 el plan de estudios de la ENP permaneció sin cambios, sin embargo en 1924 la educación secundaria empezó a funcionar, por lo que se determinó celebrar una asamblea general del estudio de la secundaria y la preparatoria que fomentará la mejor interpretación del concepto moderno de esta etapa. Finalmente después de la asamblea se llegó a la conclusión de que “la secundaria debe estar conectada con la primaria por un lado y con la preparatoria por otro, fundada en la psicología del alumno y ser eminentemente popular”⁴⁵

“Debido a lo anterior, se propuso un nuevo plan para el bachillerato que se desarrollaría en uno o dos años y sería específico para abogacía, medicina, arquitectura, ingeniería, odontología, química, técnica y farmacia. El nuevo plan mantenía la distinción entre secundaria y preparatoria y dividía la preparatoria en tres bachilleratos: letras y ciencias sociales, ciencias biológicas, y ciencias físico matemáticas.”⁴⁶

“Ninguna enseñanza de la escuela tendría carácter puramente instructivo; todas se impartirían por los respectivos profesores, considerándolas como medio de educación, y se orientarían, ya en sí mismas en sus aplicaciones, para lograr mayor coordinación y progreso social”.⁴⁷

Con respecto a la educación técnica, en 1921 se restablece la Secretaría de Educación Pública la cual coadyuvó en la tarea de impartir la educación técnica. Para 1922 se da el importante jalón histórico, ya que se establece la Escuela Técnica de Constructores y un año mas tarde "empezó a funcionar el Instituto

⁴⁴ Op Cit. Larrayo Pág.391-392

⁴⁵ Tendencias Educativas Pág.488

⁴⁶ Ibid Pág.543

⁴⁷ Ibid Pág.398

Técnico Industrial, destinado a enseñanzas técnicas ligadas con las industrias, en distintos grados de preparación. Además, con el objeto de responder a las necesidades educativas regionales, se establecen escuelas en diferentes poblaciones del país, destinadas particularmente a enseñanzas de tipo industrial, pretendiendo ligar la enseñanza técnica con las peculiaridades regionales; y así aparecen las escuelas industriales: para señoritas, en Guadalajara, y para varones en Orizaba. Esta modalidad representa, dentro de la historia de la enseñanza técnica del país, una reforma de importancia capital, supuesto que la atención de los gobiernos anteriores exclusivamente se dirigió hacia la satisfacción de las necesidades educativas capitalinas, descuidando absolutamente la enseñanza técnica en otras ciudades”⁴⁸

En 1923 la Dirección de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial, “comprendía las siguientes instituciones: Facultad de Ciencias Químicas, Escuelas de Ingenieros Mecánicos y Electricistas, de Artes y Oficios para Señoritas "Miguel Lerdo de Tejada" y "Corregidora de Querétaro", de Enseñanza Doméstica "Doctor Mora" y la Superior de Comercio y Administración, "Hogar para señoritas, Gabriela Mistral", la Técnica de Taquimecanógrafos y la de Maestros Constructores; la de Ferrocarriles y las de Artes y Oficios para hombres, que se estaban construyendo en la Colonia de Santo Tomas. Además. se acordó fundar las que siguen: Escuela Técnica para Maestros Constructores, de Industrias Textiles y de Artes Graficas.”⁴⁹

La enseñanza impartida por estas escuelas, se caracterizó por brindar una formación de cultura general, además de incluir en el aprendizaje de los estudiantes prácticas dirigidas a informar acerca de los procesos de la venta y mercado de los productos que elaboraban y la manera de contratar sus servicios como expertos. Así lo señala Larroyo "Para la comercialización de los artículos manufacturados por las escuelas se organizaron exposiciones permanentes de estos productos, un almacén de ventas que se convirtió en una escuela práctica

⁴⁸ Op. Cit. Larrayo Pág.423

⁴⁹ Ibid Larrayo Pág.423

que vino a enseñar no solo a los alumnos, sino también a los maestros, a calcular los costos de los productos, las utilidades, los gastos, en una palabra, a conocer el mercado; era, por decirlo así, el complemento de la enseñanza industrial y comercial, y puede decirse que abrió los ojos a la gran mayoría de maestros y maestras acerca de la importancia que tiene producir efectos con demanda y no dedicarse años enteros a la elaboración de artículos que nadie necesita o que solo algunos cuantos puedan darse el lujo de pagar.

Desgraciadamente no se contó con recursos para sostener de modo permanente este almacén, que solo vivió dos años.⁵⁰

Al final del gobierno del general Plutarco Elías Calles (1927-1928), “el Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial fue organizado. Quedaron clasificadas las escuelas que de él dependían en tres grandes grupos: escuelas destinadas a las enseñanzas de pequeñas industrias, incluyendo las de tipo hogareño; escuelas al servicio de la formación de obreros calificados, y escuelas de enseñanza técnica superior, que incluían a las de comercio y administración. La enseñanza impartida por estas escuelas no descuido ya la cultura general, ni las prácticas de tipo económico encaminadas a informar a éstos acerca de los procesos de la venta y mercado de los productos que elaborados en las escuelas, o la forma de contratar sus servicios como expertos”.⁵¹

Durante el periodo de 1934-1940 el presidente fue Lázaro Cárdenas; general joven de 38 años, fue uno de los jefes militares con mayor experiencia política. Siempre había manifestado especial interés por la educación, por el campo y las masas obreras.⁵²

Esta época se caracteriza por tendencias socialistas en la educación de la administración.”Desde el inicio de su gestión, Lázaro Cárdenas promueve la

⁵⁰ Ibid Larrayo Pág.425

⁵¹ Ibid Larrayo Pág.425

⁵² Op. Cit. Carranza Palacios Pág.19

reforma del artículo 30 constitucional en la que se da una orientación socialista a la educación impartida por el Estado y se otorga a éste el control sobre la educación primaria, secundaria y normal.”⁵³ Desde la perspectiva de Ignacio García Tellerz, primer secretario de Educación Pública del régimen cardenista, "La escuela socialista debía ser emancipadora, laica, obligatoria, gratuita, científica, técnica, de trabajo socialmente útil y se consagraría especialmente a la acción educativa de la niñez mexicana”.⁵⁴

Por lo anterior se da el impulso a la cultura popular y la educación técnica, Luis Enrique Erro (jefe del departamento de la enseñanza técnica, industrial y comercial), concibió un sistema educativo con preparatoria técnica y escuelas superiores especializadas en diversos campos tecnológicos. Así con Juan de Dios Batiz, “Entre 1934 y 1937 se crean el Consejo Nacional de la Educación Superior e Investigación Científica, la Universidad Obrera y el Instituto Politécnico Nacional (IPN)”.⁵⁵

En la Escuela Preparatoria Técnica, desaparecieron los estudios de humanidades. Se impartía en cuatro años y recibía alumnos con el certificado de estudios de la escuela primaria.

De los cuatro años mencionados de escolaridad, sólo se destinó un curso al estudio de la historia, otro al de geografía, y, simultáneamente, conferencias sobre Economía y Legislación del Trabajo.”⁵⁶ La prioridad dentro de la Preparatoria Técnica eran las matemáticas, la mecánica, la física, la química, el dibujo y los trabajos de laboratorio o talleres.

La Preparatoria Técnica se propuso los siguientes objetivos prácticos:

a) Una preparación rápida, profunda, sólida, para los estudios técnicos.

⁵³ Ibid Carranza Palacios Pág.30

⁵⁴ Ibid Carranza Palacios Pág.31

⁵⁵ Idem

⁵⁶ Op. Cit. Larrayo Pág.425

- b) Un adiestramiento de la mentalidad en el campo de las disciplinas científicas exactas.
- c) Familiarización del educando con el laboratorio y el taller.
- d) Educación dentro de los sistemas experimentales prácticos y de investigación.
- e) Uso económico del tiempo.
- f) Carácter vocacional de la enseñanza, pues los diversos grados de especialización para estudios posteriores, se presentan al alumno después de haberle dado oportunidad de comprobar su capacidad y afición.
- g) Posibilidad mediante concretos reajustes, de que un alumno equivocado rehaga a tiempo su camino.
- h) Aplicabilidad lucrativa inmediata de los conocimientos adquiridos, pues la naturaleza de los estudios de la Preparatoria Técnica es tal, que en ella, un estudiante "destripado" es un obrero, no un inútil.
- i) Relación estrecha entre la Preparatoria Técnica y las escuelas para maestros técnicos, que hace posible para los alumnos de dichas escuelas, mediante pequeños reajustes de estudios. pasan de una institución a otra.⁵⁷

Después de la Preparatoria Técnica los estudiantes debían pasar los alumnos seleccionados a la escuela de altos estudios técnicos. "De estas quedaron establecidas, desde 1932, las dos siguientes: la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, ya de honrosa tradición, y la Escuela Superior de Construcción."⁵⁸

En 1937 la tarea principal del Instituto Politécnico Nacional era conducir los estudios encaminados a la formación de técnicos, en tres ciclos de estudios: enseñanza prevocacional, enseñanza vocacional, enseñanza profesionales.

La enseñanza prevocacional, tenía como objetivo guiar a los estudiantes hacia el oficio o profesión de acuerdo a sus intereses y a los de la comunidad. "Hasta el

⁵⁷ Mendoza Avila Eusebio. La educación tecnológica en México, Pág. 476

⁵⁸ Op. Cit. Larrayo Pág. 426

año de 1940, el ciclo prevocacional consto de dos años. Desde 1941 fue de tres, y los planteles que imparten estas enseñanzas se llamaron escuelas tecnológicas. En 1969, estas escuelas dejaron de pertenecer al IPN, se les incorporo a la Dirección General de Segunda Enseñanza.⁵⁹

La enseñanza vocacional era el enlace entre las escuelas prevocacionales y las profesionales. “Por tanto, profundiza la información obtenida en los cursos prevocacionales, con la tendencia a precisar ya la inclinación de alumno, y a prepararlo para los estudios profesionales de la carrera elegida. Se dividen en tres grandes rubros: Ciencias Físico Matemáticas y Biológicas, Ciencias Económicas y Ciencias.

Así se concluye que el Estado Mexicano se fijo como tarea respecto de la Educación Media Superior.

- Integrar un sistema que le diera atención.
- Unificar este tipo de educación para que no existiera atomización en los planes y programas de estudio.
- Hacerla funcionar marcándole sus objetivos concretos en el desarrollo nacional.
- Controlar su crecimiento como parte del sistema educativo nacional.

1.3 Tipos de Educación Media Superior

En enero de 1945 con la publicación en el Diario Oficial de la Federación el texto de la Ley Orgánica de la Universidad Nacional, se abre una nueva etapa en la vida de la Escuela Nacional Preparatoria.

A partir de los años cincuenta, se crean nuevos planteles, distribuidos en el Área Metropolitana de la Ciudad de México, con ellos surge todo un sistema en la Educación Media Superior.

⁵⁹ Ibid Larroyo Pág. 428

En la actualidad la Escuela Nacional Preparatoria esta conformada por nueve planteles, a los que se les han asignado los nombres de maestros ilustres que han dedicado su trabajo al servicio de la Educación Media Superior.

Plantel 1. "Gabino Barrera"

Plantel 2. "Erasmus Castellanos Quinto"

Plantel 3. "Justo Sierra"

Plantel 4. "Vidal Castañeda y Najera"

Plantel 5. "José Vasconcelos"

Plantel 6. "Antonio Caso"

Plantel 7. "Ezequiel A. Chávez"

Plantel 8. "Miguel E. Schlz"

Plantel 9. "Pedro Alva"

En los años setenta los espacios de la Escuela Nacional Preparatoria son distribuidos en el Área Metropolitana de la Ciudad de México, para responder así a los requerimientos del crecimiento demográfico, se iniciaron nuevos edificios para dar albergue a los estudiantes de los tres planteles que todavía se ubicaban en el centro histórico, así surgen en Xochimilco, Eduardo Molina y Churubusco, abarcando toda la ciudad de México, junto a planteles en Tacubaya, Villacoapa, Coyoacan, la Viga, Mixcoac e Insurgentes.

Asimismo en esta década la universidad amplió el Sistema de Educación Media Superior, con los Colegios de Ciencias y Humanidades por acuerdo del Consejo Universitario del día 26 de enero de 1971.⁶⁰

Al referirse a este hecho histórico el Rector Pablo González Casanova declaró: "Hoy la universidad da un paso importante al considerar un proyecto que tiende a fortalecer su carácter de universidad. El Colegio de Ciencias y

⁶⁰ "Pertenencia y trascendencia de la Escuela Nacional Preparatoria en el devenir histórico de la UNAM y del país- UNAM Edición correspondiente al 135 Aniversario de la Escuela Nacional Preparatoria, México 2000.

Humanidades resuelve por lo menos tres problemas que hasta ahora sólo habíamos planteado o resuelto en forma parcial:

1. Unir distintas facultades y escuelas que originalmente estuvieron separadas.
2. Vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores así como a los institutos de investigación.
3. Crear un órgano permanente de innovación de la universidad capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia universidad y del país”.⁶¹

Con la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades se buscaba hacer un uso óptimo de los recursos educativos en la formación de nuevos cuadros de la Enseñanza Media Superior, teniendo un ciclo preparatorio y terminal a la vez, de acuerdo a los requerimientos y necesidades de desarrollo del país.

La evolución histórica de la ENP, la aparición del CCH, el Colegio de Bachilleres y la creación de otros planteles ha dado como resultado la elaboración de distintos planes y programas de estudio afinando y perfilando una nueva concepción teórica y práctica de la Educación Media Superior.

A partir del año de 1946, el Consejo Técnico y el Consejo Universitario aprobaron otro plan de estudios para la ENP, reordenando los contenidos a cubrir en los bachilleratos de Ciencias y Humanidades, además se concluyeron materias electivas que cada facultad o escuela señalaron.

En 1956, tomando como argumento que los alumnos no tenían capacidad para elegir carrera, en la ENP se crearon seminarios para el último año de

⁶¹ González Casanova Pablo. Gaceta UNAM Num. Extraordinario 1971. p.4

bachillerato con la finalidad de proporcionar orientación vocacional y de permitir al alumno que pudiese tener una mejor selección de carrera profesional.

Otro plan fue aprobado en el periodo del Dr. Ignacio Chávez en 1964, en él se resolvieron los problemas del bachillerato entre los que se destacan: los métodos pasivos de enseñanza, el excesivo número de materias que tenían que cubrirse en dos años, donde se llegó al extremo de no incluir en las materias obligatorias del bachillerato ninguna disciplina científica.

“Las matemáticas, la física y la química y la biología entraron a la lista de materias opcionales”⁶²

A ello se añadió el hecho de la incapacidad de la ENP de atender a un número creciente de aspirantes.

El Rector Chávez argumentó que “las materias se estructuraron para que el alumno fuese capaz de aprender a estudiar, propiciando el desarrollo integral de las facultades del alumno para hacer de él un hombre cultivado”⁶³ formación de una disciplina intelectual, que lo dote de un espíritu científico. Formación de una cultura general que le de una escala de valores, formación de una conciencia cívica que le defina sus deberes frente a su familia, frente a su país y frente a la humanidad, preparación especial para abordar una determinada carrera profesional.

De esta manera la finalidad de la preparatoria sería esencialmente formativa de la personalidad y con un sentido propedéutico, buscando con ello una educación integral y equilibrada para todos los bachilleres independientemente de su formación profesional.

⁶² Lombardo Toledano Vicente: La crisis en la ENP.

⁶³ Chávez, Ignacio. Reforma del bachillerato Universitario. UNAM. p.4

La división de los estudios preparatorianos representó un punto central en la transformación de la educación mexicana, los contenidos de los planes de estudios fueron unificados a todas las vocaciones, después se dividieron en ciencias y humanidades, para finalmente hacerlas múltiples y llegar a la actual amalgama de orientaciones.

Con el nacimiento de nuevas profesiones, por el aumento del conocimiento, la demanda de ingreso a este nivel educativo y a las nuevas necesidades del aparato productivo, se crea el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades con una organización de contenidos que permitió aprovechar al máximo los recursos materiales.

Sin lugar a dudas en las dos modalidades del bachillerato universitario se conjugan las creencias del positivismo, del pragmatismo y de varias teorías filosóficas y sociales que se entrelazan en la uniformidad de los estudios, la división entre ciencias y humanidades y la multiplicidad.

El plan de estudios vigente desde 1964 fue modificado finalmente y aprobado el actual por el Consejo Académico del Bachillerato en su sesión extraordinaria del día 18 de septiembre de 1996.

La modificación del plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria se fundó en la necesidad de fortalecer y potenciar el perfil del egresado de acuerdo con los requerimientos de conocimientos y competencias que demandan los estudios superiores en general, y los de cada facultad, escuela o carrera en particular.

Orientar el enfoque metodológico de los programas hacia una enseñanza progresivamente centrada en el alumno y en su actividad, mas que en el docente o en los programas; esto es, que los contenidos se constituyan no en los fines sino

en los medios para desarrollar habilidades que doten al alumno de herramientas que promuevan el autoaprendizaje.

Los ejes que conforman el núcleo del currículo son: a) básico, b) formativo-cultural y propedéutico, a ellos se le incluyeron las materias de informática aplicada a la ciencia y la industria, estadística y probabilidad y fisicoquímica, además temas selectos de morfología, y fisiología, introducción al estudio de las ciencias sociales y económicas, contabilidad y gestión administrativa, comunicación visual, música (extracurricular) teatro VI (Extracurricular) e informática.

1.3.1 Colegio de Ciencias y Humanidades

El plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades buscaba superar el enciclopedismo con una propuesta pedagógica novedosa que incluía el método experimental, el método histórico, las matemáticas, el español y una lengua extranjera.

Se enfatizaba una cultura del dominio del idioma nacional, de aprender a aprender, de informarse e investigar, así como a incrementar el gusto por la lectura de los grandes autores.

El plan no limitaba la especialización, apoyaba y fomentaba su desarrollo.

“La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades constituye la creación de un motor permanente de individuación de la enseñanza universitaria y nacional, y deberá ser complementado con esfuerzos sistemáticos que mejoren, a lo largo de todo el proceso educativo nuestros sistemas de evaluación de los que enseñamos y de lo que aprenden.

Los estudiantes; presentándoles a éstos nuevas posibilidades de trabajos técnicos, de oficios y de artes aplicadas, en que colabore la nación entera en una política de educación y de empleo cada vez más calificados. El Colegio de

Ciencias y Humanidades abre nuevas perspectivas a la juventud, al magisterio, a los investigadores”⁶⁴

El proyecto presentaba múltiples posibilidades de interdisciplina, con ello la Universidad cubría sus objetivos de enseñanza, estudio e investigación científica de los diferentes aspectos de la realidad, de acuerdo a las crecientes exigencias del desarrollo social y científico de la nación.

La formación polivalente del alumno de bachillerato lo capacitaría para seguir distintas alternativas profesionales con una rápida incorporación al mercado de trabajo por la formación recibida. A su vez, un adiestramiento que lo capacitaría técnicamente para ejercer actividades profesionales sin el requisito de la licenciatura.

Cuatro facultades universitarias; Ciencias, Filosofía y Letras, Química y Ciencias Políticas y Sociales modificaron los aspectos generales de su estructura académica conjugando las matemáticas, el español, el método científico-experimental y el método histórico-social, con la finalidad de preparar nuevos profesionistas y especialistas. El colegio junto con la Escuela Nacional Preparatoria impartiría el ciclo del nivel bachillerato estableciendo sus puntos de contacto y las diferencias existentes. "La primera diferencia se refiere a los planes de estudio, como hemos visto, las unidades académicas del proyecto se significan por su carácter netamente interdisciplinario y por la síntesis de los enfoques metodológicos que aportan cuatro facultades universitarias. La segunda diferencia se refiere a la combinación entre el trabajo académico en las aulas y el adiestramiento práctico en los talleres, laboratorios y centros de trabajo, dentro y fuera de la universidad, esta modalidad permitiría, por primera vez, a los egresados del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades desempeñar tareas de carácter técnico y profesional que no ameriten estudios superiores y son necesarias en nuestro medio. La tercera, al hecho de que un porcentaje

⁶⁴ González Casanova Pablo. Gaceta UNAM Num. Extraordinario 1971. p.4

importante del personal docente de las nuevas unidades académicas provendría de las cuatro facultades de la iniciativa que sumarían sus esfuerzos a aquellos con que contribuyera el profesorado de la Escuela Nacional Preparatoria. Tal personal podría ser el que ya presta sus servicios particularmente en la Escuela Nacional Preparatoria; y en el que se reclutaría entre los estudiantes de la licenciatura y de las divisiones de los superiores de las propias facultades. Así, las unidades académicas constituirían un verdadero punto de encuentro entre especialistas de diferentes disciplinas, así como un laboratorio de formación de profesores e investigadores de la Universidad. Al efecto se buscaría siempre que en toda unidad académica hubiera profesores de la Escuela Nacional Preparatoria, y profesores-estudiantes de las facultades. Estos últimos para ser profesores tendrían que cubrir los requisitos del personal docente, y hasta dos de las materias que impartieran se les contarían como créditos equivalentes a materias optativas de la especialidad que están cursando en la facultad o escuela correspondiente.

Dentro de las reglas y criterios de aplicación del plan de estudios se destaca el derecho de continuidad para seguir cualquier carrera profesional dentro de la Universidad, y el adiestramiento técnico de los alumnos para desempeñar trabajos y puestos en la producción y los servicios. Teniendo cada estudiante su "dominio básico de las matemáticas, del método experimental, del análisis histórico-social, su capacidad y hábito de lectura de libros clásicos y modernos, su conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos, su capacidad de informarse y documentarse para la elaboración de trabajos y de organizar el material en ficheros, notas, cuadros, así como su posibilidad de leer y traducir un idioma extranjero, en particular el inglés o el francés, le permitirán con posibilidades de éxito, seguir las carreras existentes o las interdisciplinarias que se creen, pues se buscará que al final de su formación sepa aprender, sepa informarse y estudiar sobre materias que aun ignora, recurriendo para ello a los libros, enciclopedias, periódicos, revistas y cursos extraordinarios que sigan fuera de programa, sin pretender que la Unidad le de una cultura enciclopédica, sino los

métodos y técnicas necesarios y el hábito de aplicarlos a los problemas concretos y de adquirir nuevos conocimientos.

El Consejo Académico del Bachillerato aprobó el plan y los programas de estudio actualizados el día 11 de julio de 1996. El Secretario General de la UNAM, el Dr. Jaime Martuscelli Quintana, en esa ocasión dijo: "...no puedo entender que un Plan de Estudios permanezca sin modificaciones, dados los avances tan espectaculares que en las últimas décadas han sufrido el conocimiento a nivel internacional, de tal manera que los cambios sustantivos que acaban de aprobarse, son importantes para formar a los mejores egresados del sistema de bachillerato".⁶⁵

En el plan de estudios actualizado se dice: "El Bachillerato del colegio es un Bachillerato de cultura básica, es decir, como se enuncia en los documentos de fundación del Colegio, "hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante", a saber, las matemáticas, el método experimental ... el análisis histórico-social ... (la) capacidad y el hábito de lectura de libros clásicos y modernos ... (el) conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos..." y se propone contribuir a que el alumno adquiriera un conjunto de principios, de elementos productores de saber y de hacer, a través de cuya utilización pueda adquirir mayores y mejores saberes y prácticas".⁶⁶

Tales elementos son conocimientos, pero sobre todo habilidades de trabajo intelectual, generales y propias de los distintos campos del saber, así como aptitudes de reflexión sistemática, metódica y rigurosa, conocimientos y habilidades metodológicas y actitudes congruentes con todo ello.

Este Bachillerato de fuentes y no de comentarios, puesto que se propone dotar al alumno de los conocimientos y habilidades que le permitan acceder por sí

⁶⁵ Jaime M. Quintana. Exposición ante el Consejo Universitario 11 de julio de 1996-Periódico "El Día".

⁶⁶ Plan de Estudios y Programa Actualizados 1996, UNAM, 1996.

mismo a las fuentes de conocimiento y, más en general, de la cultura; es decir, a la lectura de textos de todo tipo, a la experimentación y a la investigación de campo. Por ello, pone el acento en el trabajo intelectual del alumno y excluye concebirlo como repetidor del saber del profesor, con quien comparte, en cierta igualdad radical, la posibilidad de conocer, juzgar, opinar, y fundar intelectualmente.

En lo que se refiere a Educación Física aparecen sólo unas breves líneas que dicen lo siguiente: "El Departamento de Educación Física orienta sus servicios educativos en dos líneas de acción: la formación para mantener una buena condición física y las actividades deportivas, tanto para su práctica en grupos numerosos por afición, como para la competencia. En cualquier caso la población beneficiada es pequeña, en relación con la matrícula de la institución".⁶⁷

1.3.2.- ENP, CCH, Colegio de Bachilleres.

Ante la necesidad educativa que se demandaba de manera cuantitativa, y que fue planteada en la Conferencia internacional sobre la crisis mundial de la educación en el año de 1967, se hicieron propuestas para satisfacerla junto con planteamientos de orden cualitativo, así como aportaciones para modificar conceptos y estructuras de la educación vigente.

Con esta idea, en la siguiente asamblea anual de la Asociación que se llevó a cabo en Nayarit, se concretizó un modelo académico con el siguiente acuerdo: "La adopción de una nueva estructura académica en el ciclo superior de la enseñanza media debe caracterizarse en lo fundamental por:

A.- La realización de las actividades de aprendizaje en tres áreas de trabajo: actividades escolares, capacitación para el trabajo y actividades paraescolares.

B.- La división de las actividades de aprendizaje de carácter escolar en dos núcleos: uno básico y otro propedéutico, que permitiría el aprendizaje de la metodología y la información esencial de la lengua, la matemática, las ciencias

⁶⁷ Ibidem

naturales, las ciencias histórico-sociales y las humanidades, y en el núcleo de las actividades selectivas que permitirían un aprendizaje de contenidos de cierta especialización que en forma flexible se adecuarían a los intereses y propósitos del estudiante.

C.- La realización de actividades de capacitación para el trabajo en estrecha relación con las actividades escolares, utilizando con frecuencia recursos externos y tomando en cuenta las condiciones y ocupacionales de la región.

D.- Las actividades paraescolares destinadas a satisfacer intereses no académicos del estudiante en los campos cívico, artístico y deportivo, que podrían ser libres y no sujetarse a evaluación.

En 1973 con el Estudio sobre la demanda de educación de nivel medio superior y nivel superior en el país y proposiciones para su selección que realizó la ANUIES, se propuso la creación del Colegio de Bachilleres como un organismo descentralizado e independiente a fin de satisfacer la demanda educativa y de fortalecer las instituciones ya existentes. Sus principios básicos iniciales fueron: "1)Que sea formativo, entendiendo por formación el desarrollo de habilidades y actitudes que caracterizan el pensamiento racional: objetividad, rigor analítico, capacidad crítica y claridad expresiva. Una formación de esta naturaleza, hará posible que el estudiante asuma una actitud responsable, lúcida y solidaria como miembro de una comunidad. 2)Que capacite para el ejercicio de los métodos y el uso de la información básica de las ciencias de la naturaleza y la cultura. 3)Que permita el dominio de las técnicas y destrezas de una actividad especializada y económicamente productiva."

De esta manera nació el Colegio de Bachilleres en el año de 1973 con tres planteles en el estado de Chihuahua y cinco en la zona metropolitana del DF. en 1974.

Durante nueve años, de 1974 a 1982 la matrícula aumentó considerablemente en la ciudad de México pasando de 11 837 a 66 616 alumnos

en los 19 planteles existentes. Paralelamente se extendió la cobertura a 23 estados de la república con 340 planteles, atendiendo ya en 1992 a 190 020 alumnos aproximadamente.

El primer plan de estudios del Colegio incluía materias propedéuticas obligatorias, materias optativas y de capacitación. Las asignaturas fueron estructuradas en cinco áreas de conocimiento: matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades, lengua y literatura, y lengua extranjera.

Desde 1975, a nivel nacional, se buscó estructurar el diseño de un tronco común para el plan de estudios. Fue hasta 1981 en la Reunión para el estudio de los problemas del bachillerato, donde se creó una Comisión Interinstitucional en donde participaron el Colegio de Ciencias y Humanidades, la Escuela Nacional Preparatoria, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica de Educación Media Superior y el Colegio de Bachilleres. Los resultados fueron la base para la realización del Congreso Nacional de Bachillerato efectuado en Cocoyoc, Morelos en 1982, en donde se recomendó que "...el bachillerato es una fase de la educación de carácter esencialmente formativo, y que debe ser integral y no únicamente propedéutico. Al bachillerato se le debe de ubicar como un ciclo con objetivos y personalidad muy propios, para un grupo de edades en el que es necesario que los conocimientos de una visión universal, y que tenga a la vez una correlación con la realidad del país y de cada región. Se considera que la finalidad esencial del bachillerato es generar en el joven el desarrollo de una primera síntesis personal y social, que le permita su acceso tanto a la educación superior como a la comprensión de su sociedad y de su tiempo, así como su posible incorporación al trabajo propedéutico.

El tronco común quedó establecido como un contenido básico para desarrollar en el alumno una cultura integral. El establecimiento de este tronco implicaba un cambio radical. "... tanto por la orientación esencialmente formativa

del currículo como por la metodología seguida para la reestructuración y enfoque de los contenidos programáticos. El tronco común no es sólo un cambio de nombre en las asignaturas sino una estrategia integral para la articulación, dosificación y distribución de los contenidos y procesos académicos.”⁶⁸

Este planteamiento asumió un carácter normativo con el acuerdo No 71 que emitió la SEP donde se destacan los siguientes artículos:

1º El Bachillerato en un ciclo de estudios que tiene como antecedente la educación secundaria, su finalidad esencial es generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, a la vez que le de una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo.

2º El plan de estudios del Bachillerato que la Secretaria de Educación Pública aplica y recomienda a las instituciones autónomas, deberá realizarse en un lapso equivalente a tres años escolarizados.

3º El plan de estudios del bachillerato se integrará en un "tronco común", un área propedéutica, que relacionará directamente al ciclo con la educación superior y otra de asignaturas optativas que pueden responder a los intereses del educando o a los objetivos de la institución que imparte los estudios y a asuntos de interés para la región en lo que éste se encuentre.

La tarea formativa del nivel del bachillerato es la educación del adolescente el cual debe desarrollar su sentido analítico y la capacidad de emitir juicios críticos. La escuela le proporcionará una cultura que le permitirá hacer una mejor interpretación de la realidad; "...con la posibilidad de reconocer sus potencialidades y limitaciones y con conciencia de la responsabilidad que tiene para si mismo y para con la sociedad. Lo que distingue entonces, a la educación

⁶⁸ Congreso Nacional de Bachillerato, Cocoyoc-Morelos, 1982, SEP.

media superior del sistema educativo en su totalidad, es la formación del adolescente a partir de la integración de los diferentes saberes que le faciliten una intervención más activa en la sociedad. Esto es, de aquellos saberes que están referidos a un conocimiento científico, tecnológico y humanístico, de los que tienen un valor ocupacional o económico y de aquellos que promueven la creación y recreación como una forma de reconocimiento y comunicación tendiendo a un equilibrio entre el saber intelectual, el ético y el afectivo.”⁶⁹

Como parte de las actividades académicas del colegio en el planteamiento de los criterios de trascendencia, el proceso educativo busca, entre otras cosas, el desarrollo de las potencialidades y capacidades del individuo, “la estructura curricular incluye los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que deberá adquirir el estudiante a lo largo del proceso educativo y el esquema de organización que, como tal, ordena y distribuye los contenidos de acuerdo a su nivel de complejidad, considerando los criterios de continuidad e integración.

Podemos decir que existen en el actual Subsistema de Educación Media Superior semejanzas y diferencias tanto en el contenido como en su abordaje académico; en unos tipos como el de la Escuela Nacional Preparatoria, se ha insistido en el dominio de contenidos científicos básicos para la formación de los nuevos cuadros técnicos y científicos, comprometidos con una formación liberal, abierta y universitaria; otras como el CCH, postulan un formato curricular que proviene de una concepción pedagógica vanguardista no exenta del todo de una capacidad para incidir sobre la vida social en forma concreta y su estructura curricular, contenidos y práctica reflejan la concepción de una escuela situada en la preocupación de sus sujetos para hacer espacios más libres y críticos en el contexto de la vida universitaria.

Por otra parte, los Colegios de Bachilleres vienen a situarse en el límite de una concepción pragmática de la didáctica aplicada, destinada a la formación de

⁶⁹ Ibidem

técnicos medios, para el proceso productivo y su estructura curricular acusa las consecuencias del reduccionismo en el contenido científico y el de las humanidades.

1.4 Agenda a manera de conclusiones y preocupaciones de la Educación Media Superior. Perspectiva general

Esta agenda de conclusiones y preocupaciones surgidas del primer capítulo de este trabajo esta tematizada de la siguiente manera:

1.- Agenda para reflexionar hoy la Educación Media Superior

2.- Preocupaciones para replantear el cambio institucional en la Educación Media Superior.

- Los alumnos y sus necesidades educativas
- Aprendizaje en el marco escolar
- Algunos rasgos de la cultura hoy
- El crecimiento y la reconfiguración de los conocimientos
- Una nueva visión del mundo
- Tecnologías de la comunicación y la información
- Multiplicación de los sistemas de signos
- La reciente coyuntura ideológica
- La globalización en marcha
- Las transformaciones del modo de vivir
- Repercusiones éticas
- Cambios en la sociedad mexicana
- Cultura actual y enseñanza media superior

Todos estos son aspectos interrelacionados para entender el significado y problemas que en nuestro tiempo se manifiestan en la Educación Media Superior, su abordaje para una futura investigación sobre el tema considero debe realizarse

puesto que corresponden a las que deben ser las preocupaciones para todos los docentes del subsistema.

Contrastarlas con la realidad que hoy vimos en la Educación Media Superior como resultado de su desarrollo histórico, es una nueva tarea que no quise dejar sin enunciar al final de este capítulo.

Agenda para reflexionar hoy en la Educación Media Superior

- La necesidad de que un número mayor de mexicanos alcance el nivel educativo correspondiente a la enseñanza media superior (EMS) se ha convertido recientemente en perspectiva deseable y compartida y en lugar común en el contexto de las transformaciones del país. De pronto, aprender para la vida, aprender a aprender o el singular valor de la enseñanza técnica han ocupado lugares destacados en intervenciones y escritos, y el número de sus sujetos se acrecienta.
- Aunque la mayor parte de sus instituciones, en medio de severas limitaciones presupuestales, ha revisado y reafirmado en el último decenio sus concepciones y metas de mejoría educativa, mientras se reformaba con éxito la educación básica, la EMS se ha puesto en entredicho: sobra quien dudara de su futuro y se interrogara sobre su identidad sin esperanza ni imaginación, o posiblemente lo haga actualmente.
- Proponer elementos para una concepción de la EMS, a partir de la experiencia de su modalidad universitaria y pública, que permita orientar el trabajo educativo en este nivel, de perfil múltiple hoy en nuestro país y, demandante de innovación profunda.
- El centro de mi reflexión serán los contenidos del aprendizaje y, en consecuencia, de la docencia, es decir, conocimientos, habilidades y competencias, procedimientos de trabajo y prácticas, actitudes y valores, pero los trataré en términos curriculares, esto es, evitaré separar entre sí los factores del proceso de aprendizaje y del proceso institucional, con la

finalidad de alcanzar una mirada de sus relaciones, si no exhaustiva, al menos consciente de interacciones y complejidades.

- El término lógico de un trabajo de esta naturaleza sería, en la vida real, la configuración de un plan de estudios. En este texto, necesariamente abstraído de las condiciones específicas de una institución concreta, no podremos ir más allá del señalamiento de posibilidades curriculares diversamente combinables.

Preocupaciones para replantear el cambio institucional en la Educación Media Superior.

Los alumnos y sus necesidades educativas

- Mi punto de partida explícito son los alumnos, a cuyo servicio está toda escuela que merezca su nombre, y más certeramente sus necesidades de aprendizaje: lo que les hace falta saber, saber hacer y ser específicamente al término de su EMS, para iniciarse a vivir y a convivir, como adultos inaugurales o recientes, con alguna plenitud humana razonablemente prometedora.
- Los alumnos que me ocupan son reales. Se trata de los 2.6 millones de mexicanas y mexicanos (hoy, ligeramente más de las primeras) que hace 4 años estudian en este nivel y se multiplicará previsiblemente hasta 3.5 millones en 2006 y 4.5 en 2025. Son adolescentes en su mayoría entre casi 15 y poco más de 18 años, egresados de secundaria, cuyos objetivos y perfil de egreso han alcanzado, esto es, asimilado conocimientos, ejercitado habilidades y consolidado actitudes en los campos de saber previstos y con la calidad señalada. Superaron además un examen de ingreso a EMS y también, quizá con mayor dificultad todavía, los fuertes obstáculos sociales que se oponían a su éxito, dado que sólo 47 de cada 100 jóvenes ingresan a este nivel, a gran distancia del 92 por ciento que estudia en el anterior. Una amplia recolección de datos estadísticos se encuentra en el capítulo los jóvenes y el bachillerato. Tan cerca y tan lejos.

- En su proyecto escolar, además de aspectos personales, pesan sobradamente las representaciones sociales, que sus padres suelen compartir, con su escala incluida de estimas y menosprecios frente a las posibilidades de EMS, universitaria o técnica, por ejemplo, y sus futuros imaginados y hasta sonrientes, con razón o sin ella.
- Estos alumnos no carecen de curiosidad ni de interés, por poco que alguien se haya ocupado de despertarlos, ni son menguados en creatividad o inteligencia. Seguramente, con todo, se moverán en demasía por los exámenes, antes que por el aprendizaje por sí mismo y, más que por la etapa escolar actual, por la licenciatura, el trabajo o las diversas combinaciones de ambos que podrán seguir a su egreso. Todos saben que requieren saber y que el saber no admite otro camino que los empeños del aprendizaje y esta condición y la conciencia que la acompaña, definen sus necesidades en su más amplia generalidad. Comencemos a especificarlas, puesto que tenemos la responsabilidad de satisfacerlas.

Aprendizaje en el marco escolar

- En vez de la soledad posible del autodidacta, los alumnos eligieron una institución, una escuela, que les propone un modelo de aprendizaje compartido, predominantemente a través del trabajo en grupo a cargo de profesores y del estudio de ahí derivado, sin excluir modalidades variadas de tutoría individualizada.
- En la mayoría de los casos, de manera implícita en la imagen social de las instituciones, al inscribirse, los alumnos se declaran aspirantes a apropiarse de los contenidos de aprendizaje determinados por la misión y por los planes de estudio de aquéllas. A la misión se refieren las grandes opciones de EMS-bachillerato propedéutico o profesionalizante, por ejemplo y a los segundos, los conjuntos de materias y sus programas que a su vez pueden definirse y combinarse de diversas maneras, en relación con los tiempos, los espacios, los prerrequisitos, las formas de interacción didáctica, de evaluación y de certificación, sin que su divergencia, que tantos subrayan, necesariamente se emparente al caos o implique invalidez y deterioro.

- Aunque enunciarlo nos aproxime a Perogrillo, más allá de pluralidades y desórdenes, todas las modalidades de EMS se proponen educar, es decir, capacitar, formar a los alumnos, contribuir a su desarrollo humano y cultural. En otras palabras, todas se considerarían exitosas si sus egresados llegan a ser hombres cultos y de su tiempo y útiles a la sociedad, como es usual oír en los discursos oficiales o leer en los planes de estudio.
- Estas calidades generales suponen la apropiación madura de contenidos de aprendizaje que permitirán a los egresados comprender racionalmente el mundo de la naturaleza y el de los hombres, actuar en él y modificar su entorno material y social, comunicarse, así como tomar en sus manos y bajo su responsabilidad su propia realidad individual y orientarla, según los valores legítimamente aceptados para los fines que cada quien se propone.
- Ahora bien, a esta perspectiva, que ni repite la secundaria ni anticipa la licenciatura, la EMS añade un rasgo definitorio de una identidad que siempre ha estado ahí: su acción educativa, al ejercerse al servicio de adolescentes en los años decisivos de su tránsito hacia una primera edad adulta física y psicológica, contribuye a que se conviertan también en adultos y precisamente en el ámbito de la cultura, es decir, que ratifiquen y enriquezcan una cultura ahora conscientemente asumida, cuyas opciones puedan sostenerse con razones y llevar a la práctica en las esferas personal, social y cívica, laboral e intelectual.
- Puede esta nota distintiva tener raíces lejanas en la primera infancia y antecedentes inmediatos en secundaria, donde los alumnos aprendieron muchos de los temas que ahora retoman, acaso con mayor amplitud, pero debe atenderse, a nuestro parecer, como una marca necesaria de cualquier modalidad de EMS. A diferencia de la secundaria, en EMS, ahora más que nunca, no basta que el alumno repita lo que el profesor afirma o dicta, sino deberá dar cuenta de sus afirmaciones y sustentar sus conocimientos con argumentos que su propia razón pueda comprender, explicar, discutir y fundamentar.

Algunos rasgos de la cultura hoy

- Entiendo aquí por cultura los sistemas instituidos de representaciones socialmente acumuladas, de mitos y creencias compartidas; de conocimiento del mundo, el universo, la tierra, la naturaleza, la vida y del hombre, como especie, como ser social histórico y como individuo y persona; de formas de trabajar y de actuar técnicamente, de vivir y de morir; costumbres y valores, según se explica con pertinencia en “El porqué y el para qué del Bachillerato”.
- La cultura resulta así interminable como la vida humana y la escuela no puede ser la vida entera ni sus planes de estudio los mapas de tamaño natural de la cultura. Debe la escuela, por consiguiente, seleccionar los contenidos de aprendizaje, de acuerdo con su misión y propósitos, sus posibilidades humanas y materiales, con una visión del mundo y del hombre. En otras palabras, reduce su utopía a las dimensiones reales de la economía de sus medios e instrumentos, sin renunciar a aquélla, sino prefigurándola en una disposición redituable de sus recursos.
- Puesto que nos preocupan horizontes y perspectivas, conviene en este momento traer a la memoria algunos aspectos característicos de la cultura en los primeros días del tercer milenio, de los que se derivan exigencias educativas cuyo cumplimiento condiciona las probabilidades de plenitud humana de los alumnos y la satisfacción de sus necesidades de aprendizaje en los próximos años.

El crecimiento y la reconfiguración de los conocimientos

- Señalemos una vez más el tópico del crecimiento del conocimiento científico, que marca las últimas centurias de la cultura occidental, exponencialmente acelerado en el siglo apenas acabado.
- Este desarrollo desaforado ha producido no sólo la ampliación y la acumulación de saber en los distintos campos, sino una necesidad interminable de la reorganización de éstos que ha llevado tanto a la fundación de nuevas ciencias (Ecología, Cosmología), a su entrelazamiento (Bioquímica, la nueva historia) y reconfiguración (Paleontología), en todos

los casos traspasando los límites de las disciplinas universitarias tradicionales.

- Nuevas concepciones epistemológicas han ido suplantando concepciones clásicas puestas ahora en entredicho. Sabemos, por ejemplo, que no conocemos directamente las cosas como son en sí y que nunca podremos eliminar la reconstrucción, la traducción ni la interpretación en nuestra manera de conocer, dependiente del cerebro y sujeta a las constricciones culturales derivadas de las lenguas y los sistemas simbólicos culturales e históricos. Esta conciencia no significa la invalidez de nuestros conocimientos, pero sí la responsabilidad de considerar sus límites al hacer los balances de lo que sabemos, de lo que atribuimos a lo que creemos saber y de nuestras incertidumbres e ignorancias.
- Por otra parte, según el principio de separación de origen cartesiano, según el cual conviene “dividir cada una de las dificultades... en tantas parcelas como sea posible y se requiera para mejor resolverlas” (Discours de la méthode), en los últimos siglos se fue generando la tendencia a la especialización, cuya fecundidad histórica es palpable en su eficacia cognoscitiva y técnica, pero también una indeseable disgregación del conocimiento que lo vuelve impotente ante realidades complejas. Hoy, sin embargo, en el campo de las ciencias, de donde el positivismo, segmentador y reduccionista, parecía haberlos expulsado para siempre, el universo, la tierra, la naturaleza, la vida terrena y el hombre han resurgido como sistemas y constituyen objetos globales y legítimos de conocimiento, donde distintas ciencias colaboran y se potencian. Nuevos enfoques que se refieren sistemáticamente a la complejidad, enriquecen nuevas formas de hacer ciencia.
- De ahí la responsabilidad de considerar explícitamente en los planteamientos curriculares cuáles disciplinas, con qué relaciones entre ellas y con qué enfoque conviene proponer a los alumnos para que adquieran una visión más adecuada del conocimiento científico.

Una nueva visión del mundo

- Las transformaciones del conocimiento científico han conducido a una nueva visión del mundo. Se ha quebrantado, por ejemplo, el principio de orden, que postulaba el mundo físico como estable, regular y cíclico, máquina determinista y perfecta que ofrecía un objeto acorde con la lógica de la no contradicción, impecable para el ejercicio de la razón humana.
- Hace aproximadamente un siglo, la termodinámica y la física cuántica, al mostrar las insuficiencias de concepciones consideradas establemente vigentes, abrieron la puerta a un mundo donde el electrón es a la vez corpúsculo y onda, el desorden tan importante como el orden, y ambos colaboran para que se produzca la organización, siempre tenazmente pujante y tenazmente al filo de su destrucción.
- Dentro de estas coordenadas el nacimiento del universo y la evolución de las especies, más allá de Darwin, no se consideran ahora como una línea ascendente de progreso regular, sino también como resultado del azar y de la turbulencia, en la que toman parte incluso cataclismos biológicos (la desaparición de los dinosaurios y la oportunidad consiguiente de los pequeños mamíferos). En pocas palabras, como dice Edgar Morin: “el mundo se organiza, mientras se desintegra”. Así las cosas, tales aspectos deben aparecer y relacionarse en nuestra enseñanza y tratamiento de las ciencias, so pena de presentar una imagen del mundo ingenua o simplista.

La condición del hombre en el universo

- Como consecuencia de estas reformulaciones profundas, la conciencia de la condición del hombre en el universo diverge de la que prevaleció hasta comienzos del siglo xx.
- Para la ciencia, el hombre no es el centro del universo ni su finalidad evidente, sino una especie reciente en el tercer planeta de una estrella periférica de una galaxia de suburbio, entorno donde nada postuló, como inevitables o necesarios, ni el surgimiento de la vida ni la hominización.
- Por su tamaño y por su duración, el universo nos desborda. Hoy sabemos que han transcurrido 15 mil millones de años desde el estallido original (el big bang) y cuatro mil desde la formación de la Tierra, pero tan solo dos

desde los primeros homínidos y apenas 30 mil desde el surgimiento del homo sapiens a cuya progenie pertenecemos. Por otra parte, se requerirían entre 15 y 20 mil millones de años luz para atravesar (seguramente con comillas) el cosmos, que entretanto seguirá en expansión cada segundo.

- Hijos de las estrellas, de donde provienen los materiales que nos componen, estamos enraizados en la vida con nuestras moléculas y sus átomos formados en la explosión inicial. En la intimidad más profunda de nuestro cerebro está marcada la hermandad con todos los seres materiales, pero su organización, sujeta siempre a la física y la biología, es capaz también de trascenderlos por la conciencia, que nos hace presentes a nosotros mismos y nos distancia del mundo para conocerlo.
- Ahora bien, al menos en otro momento reciente de la historia, hace 500 años, el mundo creció bajo la quilla de las carabelas que buscaron la ruta hacia la India y las especias; primero, al sur del cabo de Buena Esperanza y luego siguieron a Colón navegando a occidente para toparse de casualidad con América, antes de alcanzar la India a muchas más millas marinas que las que suponía el Almirante. Poco después Magallanes dobló la Tierra de Fuego y, al completar la vuelta a la evidente esfera, llevó a los hombres a reconocer con toda precisión el tamaño del mundo que los hospedaba.
- La exploración de las nuevas tierras en todos los mares fue concebida por los europeos como ejercicio del dominio legítimo del hombre sobre la naturaleza y la tierra, como exploración y conquista, y terminó también en explotación de los pueblos colonizados y de sus riquezas, lo que no impidió interacciones y retroacciones históricas auténticamente humanas.
- Hoy también el mundo y su tiempo han crecido, pero una diferencia radical se impone: mientras que en el Renacimiento el mundo aumentado siguió estando entero al alcance del hombre, que podía en principio ir a todas las tierras, hoy nos vemos confinados a un planeta materno y cuando mucho a los más cercanos del sistema que nos incluye. El resto del universo nos es accesible por medio de instrumentos y por la recepción, cómputo e

interpretación de radiaciones varias, pero está vedado a nuestro cuerpo y a su duración limitada, en los supuestos actuales de la ciencia, según los cuales la velocidad de la luz es insuperable y para nosotros inalcanzable. En vez de convertirnos en señores, nuestros descubrimientos recientes nos han mostrado cuán diminutos somos, condenados a la gloria de saber y a la simultánea imposibilidad de ir.

Tecnologías de la comunicación y la información

- Paradójicamente, en el mismo siglo en que el universo se volvió insondable en el espacio y en el tiempo, las comunicaciones, a la velocidad de la luz, han reducido las distancias en la Tierra y, en consecuencia, su tamaño para la experiencia humana en el espacio y el tiempo.
- En principio (confesemos que las desigualdades son particularmente evidentes en este campo: todavía hay dos mil millones de seres humanos que ni siquiera tienen electricidad, tres mil de analfabetos y entre 300 y 500 millones de internautas), cada hombre puede resultar vecino de todos, testigo audiovisual de todos los acontecimientos y de su memoria en imágenes (los canales de televisión en todo el mundo son cientos), lector de todos los textos y contemporáneo de los sabios de toda la historia, puesto que la información y las ciencias acumuladas y en crecimiento se encuentran potencialmente a su disposición gracias a la combinación de los satélites, la televisión, la digitalización y las computadoras. Ahora mismo y aquí podríamos leer la Ilíada en la edición de Oxford, o la Anábasis o los Anales, privados, sin embargo, del placer de recorrer las nítidas páginas de papel Biblia encuadernadas en azul; esas obras u otras de Polibio, de Alberto Magno, de Giordano Bruno, de Stendhal o de Niels Bohr, de cualquier tiempo, ciencia o literatura. Lo mismo puede suceder con los museos, los edificios, los innumerables bancos de datos.
- Tenta de nuevo la comparación con el Renacimiento, cuando la reaparición de la antigüedad en sus textos, entonces por primera vez impresos, amplió la conciencia de la duración y permanencia de la sabiduría humana, que

volvió a ser próxima y seguía siendo abarcable, con tal de leer latín, griego y hebreo.

- El saber del mundo y de su historia, más numeroso que nunca, se ofrece hoy también por lo menos al inicio de nuestro abordaje. ¿Cómo podrán sacar provecho de él nuestros alumnos en su duración concreta?

Multiplicación de los sistemas de signos

- Como consecuencia del desarrollo de las mismas tecnologías, los sistemas de signos, que han proliferado, ocupan espacios importantes en la vida social cotidiana.
- Se han multiplicado los lenguajes y los códigos verbales, icónicos, musicales, combinados para producir mensajes determinantes en nuestra percepción de las realidades y en la toma de decisiones no sólo comerciales, hasta ahora se sitúan sobre todo más allá del ámbito de la cultura oficial y las escuelas, y constituyen una fuente de información abundante sin organización ni autoridad legítima y a veces sin responsable declarado.
- Por otra parte, el inglés, la lengua predominante en el intercambio diplomático, comercial, científico y tecnológico (revistas, encuentros, citas) y en la Red se ha convertido ahora en una forma de lengua común o koiné no mediterránea, sino mundial.
- Finalmente, el número de las lenguas denominadas naturales que desaparecen bajo la presión de homogeneidad de las lenguas nacionales y la reducción de éstas a registros empobrecidos y americanizados, como se emplean en exceso en las series televisivas, es semejante al de las especies en extinción de la fauna o la flora.
- De ahí la indispensable competencia comunicativa, múltiple y flexible que requieren los ciudadanos para transponer un analfabetismo ahora múltiple y no menos pernicioso.

La reciente coyuntura ideológica

- Hace apenas 11 años, cumplidos en noviembre de 2000, después de un decenio de resistencia de Solidaridad en Polonia, y desde luego como

pospuesta herencia de otras luchas de los últimos 50 años, se derrumbó el muro de Berlín. Sus escombros materiales simbolizaron la ruina de los regímenes que llegaron a denominarse “socialismo real”, y una crisis abierta de paradigmas ideológicos poco antes en boga, el final de la guerra fría y el triunfo del modelo neoliberal. Las nuevas condiciones desataron también un resurgimiento de los nacionalismos sofocados, a veces con acompañamientos religiosos fundamentalistas y vivaces conflictos locales.

- Tales transformaciones no anulan la crítica de la desigualdad ni la realidad de formas tradicionales o inéditas de explotación y enajenación, pero impiden, a una docencia responsable, continuar reiterando esquemas y propuestas hoy demostradamente anulados.

La globalización en marcha

- En la confluencia de las transformaciones señaladas, ha venido conformándose la denominada globalización que incluye elementos tan dispares como la multiplicación de los intercambios comerciales, idealmente sin otra restricción que la imaginaria autorregulación del mercado, y de las transferencias de tecnologías, predominantemente para ventaja de los más poderosos; la constitución de un espacio universal de los medios y la aldea global consiguiente; el reagrupamiento comercial e inicialmente político de países en diversos puntos de la tierra; todo ello bajo el signo pocas veces de la fraternidad y del respeto de los derechos humanos, y las más de la hegemonía, la marginación y el despojo a veces apenas encubierto.

La transformación del modo de vivir

- El amplio conjunto de las transmutaciones enumeradas ha suscitado nuevas formas de pensar, de sentir y de vivir, en entornos inestables y confusos de apreciar las realidades humanas y de aceptar o rechazar comportamientos antes vigentes, la mayoría de los cuales exigen ser repensados y fundamentados de nuevo. La pregunta acerca del sentido de la vida y de la apreciación que merece, tiene menos puntos de referencia fijos para encontrar una respuesta satisfactoria que en las generaciones

anteriores, lo que incrementa la necesidad de reflexión y de asunción consciente de la propia responsabilidad, para las cuales nadie nace, sino debe ser educado.

Repercusiones éticas

- Las consideraciones inmediatas anteriores crean la necesidad de nuevos planteamientos acerca de los valores. Con mayor razón aún, la catástrofe de la visión clásica del universo y la actual condición del hombre en la tierra, no pueden dejar de tener consecuencias éticas, es decir, deben ser asumidas para orientar responsablemente la acción individual y organizar la social, hoy coextensiva del tamaño mismo de la Tierra.
- Si nuestra condición aquí es precaria, tanto por nuestro origen no necesario como por la consecuente posibilidad de nuestra desaparición por obra de las fuerzas de la naturaleza o la insensatez humana, capaz de destrucciones variadas (guerra atómica, deterioro irreversible del ambiente, agotamiento de fuentes de energía, reaparición de microorganismos), se exige de nuestra racionalidad reconocer, respetar, preservar la vida humana en el seno de los sistemas de la vida y regular el empleo de recursos no renovables, por el bien de las generaciones futuras, hijas también de la tierra, donde vivirán exclusivamente y sin remedio todavía durante varios siglos.
- Por otra parte, la singularidad, hasta hoy exclusiva, que acompaña nuestra posesión de conciencia y conocimiento racional, dota a todo ser humano de un valor incomparable y de una dignidad absoluta. Una sola niña o un solo viejo valen mucho más que todas las galaxias porque saben de sí mismos y de éstas. Nos conocemos más pequeños que lo que suponíamos ser antes, pero también y siempre más grandes que el universo cuya inmensidad no sospechábamos pero ahora conocemos.
- Así, al tomar conciencia de nuestro origen común, nos sabemos entreverados en un mismo destino, no predeterminado para el progreso y la felicidad, pero sí al menos parcialmente dependiente de nuestras decisiones y empeños. La cercanía, aunque sea icónica y virtual de todos

los hombres, acrecienta los incentivos de la solidaridad, pero abre también la posibilidad de una nueva forma de ignorancia o desconocimiento del otro, del distinto y estorboso, porque es mayor la proclividad a encontrarse en la Red con quienes coinciden de antemano, que con quienes divergen y porque finalmente tales encuentros no tienen que enfrentar la inevitable pesantez y lentitud de la conformación de relaciones humanas reales, es decir, de carne y hueso. A estas exigencias habrá que añadir las relativas a la ética de la verdad y del diálogo, de las que trataremos más adelante.

- La globalización del mercado y los poderes económicos que la empujan y aprovechan debería tener al menos como réplica la globalización de los ciudadanos y su participación en las soberanías por ahora sobre todo nacionales, una defensa de los derechos laborales y el vivo sentimiento de pertenencia a una sola especie, mucho de lo cual requiere todavía una larga invención planetaria. Una vez más, el reconocimiento de nuestra condición y de la humanidad en las nuevas culturas, así como los comportamientos consecuentes ni pueden ausentarse de una primera toma de conciencia adulta ni sus componentes pueden evitar definirse como científicos, humanistas y éticos.

Cambios en la sociedad mexicana

- En la conciencia pública de nuestro país y en el último decenio, la diversidad étnica y cultural han ocupado espacios que antes no se les reconocía; la democracia que empieza a convertirse en forma de vida; el respeto de los derechos humanos y la igualdad de los sexos; la multiplicación de agrupaciones civiles que constituyen polos de iniciativa en diversos campos; las venturas de la macroeconomía y el acaparamiento de sus frutos, lejos de la mayoría de los ciudadanos; la transformación de la enseñanza básica de nueve años, ahora obligatoria; la percepción de la monstruosidad de que 40 millones de mexicanos tengan hambre y, además de hambre, nada.

La cultura actual y la enseñanza media superior

- Estos rasgos y seguramente otros que escapan a mi reducido conocimiento, no pueden ser omitidos en la determinación de los contenidos de la EMS en general. Esta se propone, como hemos dicho, formar jóvenes culturalmente adultos que saben, saben hacer y saben decidir y convivir y en todos estos aspectos, además, saben por qué saben, es decir, son conocedores, responsables de sus opciones cognitivas y de sus decisiones e inseparablemente de las razones que las justifican. No educar así reduce la pertinencia de la formación y despoja a la escuela del cumplimiento de la misión que la valida socialmente.
- En tales condiciones, en cualquiera de las modalidades de EMS, es inactual e impertinente concebir la cultura que se enseña, como un inventario terminado y perfecto, hecho predominantemente de certidumbres y modos de actuar inamovibles que el alumno debe recibir, conocer y aplicar en diversos sectores delimitados y precisos del saber y del obrar humanos. Si fuera posible seguir imaginando el mundo como una máquina perfecta, conocerlo y actuar en él podría eventualmente consistir en la estricta aplicación de un protocolo fijo del conocimiento y de las prácticas correspondientes, y la educación contenerse en listas finitas de manuales, de obras literarias que todos deberían haber leído de comportamientos ordenados en una especie de Carreño moral y universalmente respetado.
- Nada de esto es así: el acervo cultural está abierto y en movimiento, porque ciencias, naturales y humanas, procedimientos intelectuales, artes, mitos renovados, valores, están en transformación, en interacción y en reordenamiento incesante y el mundo humano que constituyen, exige a cada ser humano, para ser culto y adulto, apertura, movimiento, revisión, crítica, flexibilidad, es decir, aprendizaje sin término. Fatalmente, puesto que podemos conocer cada día más, nunca podremos renunciar, sin pérdida de nuestra singularidad en el universo, a aprender más.
- Ahora bien, si a las consideraciones anteriores añadimos que las opciones de la cultura en todos los campos son múltiples y que ésta adolece de una autoridad universal y no ha sido fijada para siempre, corresponde a cada

individuo ir construyendo una síntesis propia fundada con la mejor racionalidad y conocimiento a su alcance, en otras palabras, convertirse durante toda la vida en sujeto de la cultura y no en su simple heredero, receptor o custodio, y a la EMS educarlo para este desarrollo, que no es otro que el de la plenitud humana, por más relativa que sea, precisamente en el momento decisivo de la llegada del alumno a su primera adultez cultural en la ruta, hay otras, de las instituciones escolares.

- Fiel a su identidad, la EMS debe ofrecer al aprendizaje del alumno contenidos correspondientes a este propósito, independientemente de las dosis de los diversos aspectos de cultura presentes en las combinaciones escolares concretamente existentes en las instituciones del ciclo.

1.1 Síntesis capitular

El primer capítulo de este trabajo que aparece bajo el título Contextualización de la Educación Media Superior, aborda los siguientes apartados: Contexto histórico de la escuela superior; el estado mexicano y la educación media superior; los tipos de educación media superior; agenda a manera de conclusiones y preocupaciones, la educación media superior. Perspectiva general.

En realidad se trata de una visión histórica del Estado en que se encuentra la educación media superior para hacer el recuento de su desarrollo desde sus orígenes hasta la actualidad.

Se aborda el contexto histórico de la educación media superior a partir de los más importantes momentos históricos del México moderno desde la entrada de Don Benito Juárez a la ciudad de México el 15 de julio de 1867 hasta la creación del Colegio de –Ciencias y Humanidades en 1971.

Se dan cuenta también de las discusiones que despertó la ley de instrucción pública del Distrito Federal expedida el 2 de diciembre de 1867 donde se sustenta

el carácter público y gratuito de la educación y surgen instituciones educativas diversas entre las que se encuentra la Escuela de Estudios Preparatorios organizada de acuerdo a los principios del positivismo como exaltación de la ciencia y de lo científico.

La doctrina de Augusto Comte fue adaptada a la realidad mexicana por Gavino Barrera fundador de la preparatoria quien la definía como institución educativa de la siguiente manera: “para que la conducta practica sea en cuanto cabe suficientemente armónica con las necesidades reales de la sociedad, es preciso que haya un fondo común de verdades de que todos partamos.

La enseñanza preparatoria en el país se divide en tres principales etapas ideológicas la primera a partir del reglamento de la Ley Orgánica de Instrucción Pública firmada por el presidente Benito Juárez el 24 de enero de 1868 hasta los años de reorganización que siguieron a la vuelta de la preparatoria al seno de la universidad.

La segunda etapa fue la que separo la preparatoria de la universidad para convertirla en una continuación de la educación primaria, en mayo de 1917 a septiembre de 1920 periodo breve pero trascendente por sus consecuencias.

La tercera que llega hasta el bachillerato general y a los albores del México contemporáneo.

Se pasa revista a la estructura curricular resultado de estos periodos, sus planes y programas de estudio, los conflictos entre la universidad y el estado y la expansión del sistema de educación preparatoria en el distrito federal con el establecimiento de 9 planteles, el surgimiento de la preparatoria en los estados de la república, la creación de los colegios de ciencias y humanidades, el colegio de bachilleres y la formación de la educación media superior como nivel educativo.

En este capítulo se analizan los principales aspectos de este nivel educativo que tiene como fondo el debate entre la educación científica y popular y la reacción a su implantación por parte de quienes defienden una educación sin compromisos con la ciencia y el progreso social, formulando una escolástica asentada en una visión superada por la historia de México.

**CAPITULO 2. La Educación Física en la Educación Media Superior.
Marco Teórico**

2.1 Historia y teorías de la Educación Física

Pretendo mostrar en este capítulo que actividad física, educación física y deporte son conceptos distintos y al mismo tiempo complementarios que han evolucionado históricamente, que el término educación física es de uso relativamente reciente y que en otras épocas se llamaba de otra manera, tanto como que su carácter no fue sino educación por el movimiento y que del contexto actual de la educación física forma parte el deporte como medio educativo dando origen a toda la actividad física que demanda la sociedad.

Hablamos de actividad física como concepto más global, de E.F., como la forma de educar por y el movimiento y de deporte, como la culminación de la E.F., en el que se recogen los aspectos recreativos y sociales del movimiento que hemos venido educando.

No dudamos que la actividad física es el concepto más amplio en el que se integran la E.F. y el deporte, ambos son ideas inseparables que conviven y se complementan, intentando desarrollar hábitos motores, de higiene y salud, afectivos, intelectuales y recreativos adecuados, con el objetivo final de conseguir una educación integral. A tal fin, en el ámbito educativo, se pretende educar el movimiento y educar a través de él. En este sentido, actualmente está unánimemente aceptado por quienes tienen relación directa con la actividad física como son legisladores, pedagogos, educadores, entrenadores y animadores socioculturales, que su fin es eminentemente práctico y consiste en desarrollar la E.F. escolar, el deporte de base y de alto rendimiento y la promoción social del deporte.

Cualquier Estado con un mínimo interés cultural no puede dejar de atender la actividad física como derecho de sus ciudadanos, la E.F. dentro de su Sistema Educativo al incluir esta disciplina entre sus obligaciones más básicas y

elementales, fomentándola, estimulándola y proporcionando los medios necesarios para su desarrollo y expansión en cualquier estamento social.

Para entender qué es la E.F., consideramos de suma importancia abordar alguna reflexión al respecto de los conceptos de E.F. y deporte, su incidencia en la educación y sus aspectos socializadores, en este sentido, entre las exigencias humanas de nuestro tiempo, la figura como una de las más naturales y universales y la sociedad presente ha tomado sobre sí, con el grado de perfección que permite la civilización técnica, una de las porciones de la herencia clásica".¹

Sin embargo, a pesar de las afirmaciones de algunos brillantes filósofos y pedagogos, los sistemas educativos de los distintos países han valorado sistemáticamente los contenidos intelectuales por encima de los corporales.

El término E.F. es relativamente reciente, adjudicándose a Ballesxerd en 1762, o a Locke en 1693. La E.F., que nació con el hombre, no puede considerarse como tal educación, recogida como asignatura en algunos sistemas educativos, hasta el Renacimiento. No obstante, si requerimos la existencia de una sistematización y la utilización de un método, no ocurrirá hasta el siglo XIX. Pero la E.F. moderna, nace en el siglo XVIII, con preocupaciones terapéuticas e higiénicas, utilizando indistintamente términos como "educación física", "educación corporal" o "educación médica", que serán desplazados en el siglo siguiente para volver a denominarla "gimnástica" con significación similar al de E.F., que se recuperará de la mano de los franceses Demeny y Hébert a finales del siglo XIX.

No cabe duda que la inclusión de la E.F. en los programas escolares fue difícil, y no se consiguió hasta finales del siglo XIX.

El siglo XX sigue con los titubeos legislativos y presenta claros retrocesos en educación. Se inician dos vertientes de E.F. en la escuela, una la representada por

¹ González Grimaldo. C. Educación Física histórica y desarrollo pedagógico. Edit.INDE, Barcelona 1974.

T. Arnold en las Islas Británicas, que buscaba la ocupación del ocio de los muchachos burgueses y aristócratas internados en los colegios ingleses, por medio del deporte y, otra, desarrollada en el continente, representada por dos corrientes, la primera recogida en los estudios de pediatría sobre fatiga escolar, que asignan a la E.F. funciones de recreación, liberación y expansión corporal y de corrección de las alteraciones producidas por el trabajo escolar prolongado, por tanto, una E.F. higienista. La segunda, con connotaciones políticas muy arraigadas, basada en el buen estado físico de la juventud, persigue la regeneración de la raza y culmina en las concepciones fascistas de la E.F. (alemana, italiana y española).

Estas dos últimas concepciones de la E.F., higienista y militar, que comenzaron a partir de los estudios realizados por médicos y militares, continuadas durante siglos, pueden explicar porque han sido médicos y militares los que se han ocupado preferentemente de la E.F. hasta hace muy poco tiempo.

La línea higienista, relaciona muy directamente la actividad física y la salud, porque la salud no es sólo un don de la naturaleza, sino que es el resultado de una acción técnica: podemos y debemos conseguir una buena salud. Actualmente sabemos que la salud depende no solo de la dotación biológica sino también de los modos de vivir sociales. En este sentido "educación sanitaria" y "educación física" se complementan".²

A principios del siglo XX, el deporte y la gimnástica se encontraban completamente enfrentados, la solución a este problema conceptual y terminológico se producirá a partir de la recuperación del término E.F., como se ha dicho, por Demeny y Hébert, éste último, retoma las ideas de Rousseau, reclamando una E.F. natural y utilitaria, y se opone a la artificialidad y militarización de las gimnasias sueca y alemana, así como a los excesos del

² Lain Entralgo, P. "El cuerpo humano. Teoría actual", Espasa Calpe, Madrid 1991. pp.71

deporte, comenzando a configurarse, una corriente muy definida, sobre todo en la década de los ochenta, la educación físico-deportiva.

En 1949, el francés Piérre Seurin, con su E.F. metódica, intenta unificar los distintos métodos al tratar la E.F. como una disciplina educativa y propone que se rija por los mismos principios didácticos y metodológicos que el resto de asignaturas. El procedimiento metodológico, totalmente conductista, más utilizado, aplicado también en España es la demostración, que coloca al alumno en una situación de dependencia hacia el modelo presentado en la enseñanza y nunca como protagonista de la misma.

Mientras tanto el deporte, llegado a la enseñanza de la mano de Thomas Arnold, a finales del siglo XIX, apoyado por el movimiento olímpico que encabeza el barón Pierre de Coubertín, se va a convertir en una acción social con actores y espectadores, que además se introducirá en los centros escolares como actividad más motivante que los clásicos ejercicios analíticos procedentes del resto de las escuelas gimnásticas, para finalmente convertirse en un instrumento político.

Para unificar criterios y resumir el planteamiento educación física-deporte, afirma Vázquez, B. (1989), que "tanto la E.F. metódica como el método deportivo conciben la E.F. fundamentalmente como motricidad"; y Arnaud, P. (1985), dice que la pertinencia de la E.F. es en primer lugar, motriz". Las palabras de Cagigal, J.M. (1966), "no concibo una auténtica Educación Física en su sentido más integral sin estar entroncada en este germen lúdico-deportivo"³ cuando se refiere al mantenimiento del sentido del juego en el deporte y, por tanto, el educativo, del cual hace partícipe a la E.F., reproducen el carácter de unidad de ambos conceptos.

A partir de los años ochenta, con un profesorado titulado específicamente en E.F., aparecen diferentes corrientes que aportan fundamentación teórica a la materia y

³ Cagigal, J.M. Deporte, Pedagogía y Humanismo. Ramos Artes Gráficas, Madrid 1966 p.123

la introducen en el campo de la investigación. Desde ese momento, la E.F., camina hacia su reconocimiento como ciencia.

No cabe duda, que la E.F., como ciencia en evolución, se apoyo en sus comienzos en la medicina que explicaba la actividad física a través de la anatomía, morfología, antropología y fisiología, que actuaban de pilares de esta ciencia naciente cuya historia estamos estudiando, sin embargo no debemos buscar su definición en la finalidad prevista, sino en el sujeto que la produce, aunque descartando que sólo sea movimiento, porque en ese caso se reduciría a una acción mecánica.

Por tanto, si el concepto de E.F. se centra en la etología, como ciencia que estudia la conducta del sujeto, podemos argumentar con Parlebás, P. (1985) que:

“la E.F. es la ciencia de la conducta motriz, entendiendo por conducta motriz, organización significativa del comportamiento motor”. Esta concepción nos ha aproximarnos a la Psicología como ciencia de la conducta, definida en el diccionario de la Psicología, como, la actividad física de un organismo vivo, observable en un principio por otro organismo”.⁴

Se deduce de estas afirmaciones, que la E.F. puede modificar la conducta motriz y la conducta del individuo, así como, su personalidad, permitiéndole crear mejores hábitos de vida y completar su proceso de relación. En definitiva la E.F. tiene un amplio marco de actuación, en el ámbito escolar y extraescolar, en el niño y el adulto, en el trabajador y el ocioso, porque la Educación es mucho más que la E.F., pero no es nada sin ella" (Hammelsbeck, O., 1961).

Para hablar de la E.F. como ciencia, lo primero será delimitar su campo acción, definir sus límites y situarla en el contexto educacional en el que está inmersa, enmarcada en el sistema educativo como un área de conocimiento más, cuya

⁴ Parlibas, P. Educación Física y Conducta. IMDE Publicaciones, Barcelona, 2001, p.p.95-98

esencia es el tratamiento educativo a través del movimiento para intentar excluir una serie de actividades, consideradas fronterizas desde algún punto de vista, como el trabajo de los entrenadores, monitores polideportivos o animadores, gestores deportivos, etc. Así, respecto a su consideración como ciencia, revisados diversos autores, podemos considerar que se encuadra en ciencias de la educación porque su campo de conocimiento tiene las características necesarias para ser considerado científico (comunidad científica, objetivos estudio, filosofía o aportaciones de otros campos).

La actividad física es "toda manifestación motriz realizada voluntariamente y conducente al perfeccionamiento de cualesquiera de los sistemas: motor, de dirección y de información del hombre". Es el concepto más amplio en el que se integran la E.F. y el deporte, ambos son ideas inseparables que conviven y se complementan, intentando desarrollar hábitos motores, de higiene y salud, afectivos, intelectuales y recreativos adecuados, con el objetivo final de conseguir una educación integral. A tal fin y en el ámbito educativo se pretende educar el movimiento y educar a través de él.

La E.F. es "una pedagogía de las conductas", "educación del hombre centrada en el cuerpo o su movimiento, y a través de ellos en los demás aspectos de la personalidad..." Su finalidad es la educación y el medio empleado el movimiento, tratándose de una acción que se ejerce sobre los sujetos y no sobre los contenidos.

El deporte "... aparece como una configuración social, como una acción que llevan a cabo los seres humanos y que surge, del modo que lo conocemos, en un contexto socio histórico determinado".

La Constitución Española de 1978, recoge en su Artículo 43.3, el derecho de todos los ciudadanos a la E.F. y el deporte, sin embargo, el Sistema Educativo Español, ha valorado sistemáticamente los contenidos intelectuales por encima de los corporales.

El carácter de la E.F., ha sido tradicionalmente higienista y militar, lo que ha trascendido hacia corrientes educativas (educar por y el movimiento), de E.F., salud, recreación y socialización (aspectos cooperativos y de autoestima del deporte).

La E.F. con el devenir de los años ha pasado a formar parte de las Ciencias de la Educación, para lo que se ha delimitado su campo de acción, definido sus límites y, situado en el contexto educacional en el que está inmersa, el Sistema Educativo Español, como un área de conocimiento más, cuya esencia es el tratamiento educativo a través del movimiento.

La E.F., como disciplina, ha ido construyendo a lo largo de la historia un corpus de conocimiento propio, a base de las constantes y desiguales incorporaciones de las diversas ciencias, así, según los momentos históricos, unas han contribuido más que otras a la conformación de ese corpus, y las ciencias médicas, de la educación, o las psicológicas, han formado parte de ella de una manera u otra.

Esto ha ocurrido por la evolución que la idea del cuerpo ha sufrido en el seno de las sucesivas sociedades. Tan importante es el papel que muchos de los estudiosos del tema otorgan al concepto de cuerpo en el devenir de la E.F., desde las antiguas civilizaciones, hasta la actualidad, que podríamos tomar la idea de cuerpo como núcleo o unidad funcional irradiadora de conocimiento en E.F. Considerando pues, la idea de cuerpo hegemónica en cada época, como el soporte del modelo de E.F. imperante en ese momento, repasaremos esta cuestión en los períodos culturales más relevantes de la civilización occidental.

Atendiendo a estos antecedentes y a las opiniones de algunos autores en torno a la sociología de la E.F., no se debería realizar una aproximación histórica, tratándola de manera aislada, sino considerándola inmersa en un contexto sociopolítico-cultural. En otras palabras, los distintos métodos y modelos surgidos

a lo largo de la historia de esta disciplina son fruto de los principios generales de la ideología, la religión o de la ciencia dominantes en cada época.

División general de la Historia de la Educación Física

PREHISTORIA
ERA GIMNÁSTICA ANTIGUA
Helenismo Humanismo Filantropismo
ERA GIMNÁSTICA MODERNA
Aparición de las grandes escuelas Creación de los métodos gimnásticos Diversificación de métodos

Fuente: la educación física en la historia. Educación 2000. Revista Educación 2004.

Tradicionalmente, la historia de esta disciplina se divide en dos grandes eras: era gimnástica antigua (desde el año 400 a. C. hasta el siglo XVIII), caracterizada por su concepción globalizante, es decir todos los ejercicios que se practicaban, integran la E.F., que aún no se llamaba así. Esta era se divide en tres periodos: helenismo, humanismo y filantropismo; antes de ellos deberemos hacer algunas referencias a lo acontecido durante la prehistoria y las primeras civilizaciones, consideradas pre-helénicas; y era gimnástica moderna (desde el siglo XVIII hasta la actualidad), caracterizada por una conceptualización diferenciadora, durante la que se producirá el nacimiento de las grandes Escuelas y Movimientos gimnásticos que darán lugar a lo que hoy conocemos por E.F. y deportiva.

Para Agosti, L. (1963), la historia de la Gimnasia se divide en tres eras: empírica, del razonamiento y de la experimentación. La primera se remonta a la más remota antigüedad, coincide con los antecedentes de la era gimnástica antigua, encontrándose en ella los orígenes de la gimnasia, concretamente dos mil años antes de nuestra era en China, Egipto, etc., donde los curanderos se dedican a practicar movimientos y posiciones sin ningún razonamiento. Lo mismo ocurría

con el deporte en sus orígenes más lejanos, pues se limitaba a ser una serie de ejercicios utilitarios destinados a servir de preparación para la caza o para la guerra. La segunda se superpone con los inicios de la era gimnástica antigua, corresponde al período en el que algunos hombres comenzaron a pensar que las cosas tenían un origen sobre el que se podía razonar y prever, actitud que alcanzó su apogeo en la culminación de la cultura griega. Pero el concepto racional de la E.F., no podía fundamentarse debido a la ignorancia existente sobre el cuerpo humano y, así, mientras los filósofos alababan la utilidad de esta disciplina para la formación de la juventud, su práctica siguió siendo empírica y en manos de gimnasiarcas y acólitos, cuya misión era la equivalente a los entrenadores actuales y no a la del profesor de E.F.

Por otra parte, el deporte se convierte en un espectáculo, con la aparición de las olimpiadas y del atleta profesional, que representa la degeneración del antiguo concepto griego del deporte. La degeneración griega continuó en el Imperio Romano, situación que desembocó en la abolición de los Juegos Olímpicos y el arrasamiento de los locales destinados al deporte, cuando Constantino el Grande se coronó emperador y sobrevino con él el triunfo del cristianismo. La era de la experimentación, corresponde al período comprendido desde el Renacimiento hasta la mitad del siglo XX.

2.1.1. Antecedentes más lejanos: Prehistoria

La evolución de la E.F. se remonta a los orígenes del hombre, quien para subsistir, se enfrentaba continuamente a situaciones adversas. La práctica de actividad física no se realizaba de forma consciente, sino que respondía a la necesidad de su propia movilidad, por tanto no tenía ningún tipo de objetivos. Los hombres prehistóricos realizaban la actividad muscular por medio de ejercicios utilitarios, indispensables para la vida, como eran: caza, pesca y uso de útiles y armas rudimentarias, los mismos ejercicios que se siguen practicando en la actualidad, aunque sistematizados y con técnicas y tácticas adecuadas.

2.1.2. Civilizaciones prehelénicas

La E.F. aplicada de forma sistemática y con objetivos, tiene sus orígenes en las antiguas civilizaciones India y China, donde la práctica era de forma semejante, a nuestra gimnasia, recibiendo el nombre de cong-Fu, creado hacia el año 270 a.C., con un fin religioso, curar el cuerpo de enfermedades y debilidades que le impidieran ser un servidor del alma. Por su parte, los japoneses, apoyándose en los puntos débiles del cuerpo, encuentran los primeros Jiu-jitsu, destinados a asegurar la superioridad física de los samurais. En estos países se utilizan también juegos y danzas en la enseñanza. Más tarde, en las culturas mesopotámica y egipcia, se dirige su práctica, a la consecución de una mejora de la salud y a la preparación bélica del hombre, los egipcios practicaban hacia el 2500 a.C. la lucha con palos, destinada sobre todo al entrenamiento de sus soldados, al parecer, sin objetivo competitivo. Los jinetes persas y tibetanos fueron los primeros en jugar al Polo, que desde la India pasó a China, a Japón, al mundo Árabe y por fin a Europa.

En América, los aztecas jugaban con una pelota hecha de goma de un árbol que crece en los países cálidos, a un juego que se denominó "tlachtli", según se deduce de las innumerables ruinas encontradas en México de campos de pelota.

En Creta, mil quinientos años a.C., existió una gran afición a las carreras y al pugilato. Se cree que los griegos tomaron de Creta sus danzas y ejercicios atléticos que perfeccionaron en gran medida.

2.1.3. Antigüedad Clásica: primeras diferencias entre Educación Física (Gimnasia) y deporte.

Grecia

Como es sabido, se considera a Grecia, la cuna de la cultura occidental, lugar del que se toman algunas de las primeras referencias en los saberes filosóficos, médicos o matemáticos, entre otros. Grecia nos legó esa creación magnífica que se denomina cultura Helénica o Clásica. Es también en Grecia donde

encontrarnos el origen de la palabra gimnasia , que significa desnudo, por la forma en que los griegos realizaban los ejercicios gimnásticos.

Durante los siglos que duró el apogeo de la sociedad griega puede observarse una notable evolución en cuanto al concepto de cuerpo y a los valores que se le asignan, desde la Grecia Arcaica hasta la Helenística (siglos VIII al 1 a.C. aproximadamente). Sin embargo, siempre supieron diferenciar la gimnasia utilizada como educación, de la agonística que concebía los ejercicios físicos con fines competitivos.

En Esparta no se hacía una distinción clara entre cuerpo y alma, así, por tratarse ésta, de una sociedad guerrera inmersa en continuas disputas, los valores que se otorgan al cuerpo son los de un instrumento al que hay que cuidar y fortalecer para la lucha. Las prácticas físicas poseían, un carácter muy severo y estricta disciplina militar. Para entender esta cuestión en Atenas, hay que hacer referencia a los principales filósofos postsocráticos, concretamente a su pensamiento sobre el hombre y la relación entre cuerpo y alma.

En principio, la gimnasia estaba conceptuada como necesidad natural, tal como ilustran las palabras de Platón: "Todo ser viviente tiene necesidad de saltar, brincar, y es portador de un ritmo que produce la danza y el canto"... "lo más parecido a la agilidad mental, es la agilidad corporal, y precisamente, quienes estuvieron llamados a solucionar grandes problemas de pensamientos, deberían practicar, al mismo tiempo, la gimnasia, siempre ejercitando, conjuntamente, el cuerpo y el alma (dualismo), y nunca, el uno sin la otra".⁵

Aristóteles acentúa las ideas dualistas de su maestro Platón, con consecuencias que perduran en la actualidad, pero a diferencia de éste, incluye el tratamiento del cuerpo en la educación con un sentido médico-higienista, alejándose de las prácticas "gymnicas", ya profesionales, a las que considera excesivas y poco

⁵ Diem, C. Historia de los deportes, Vol. 1, Luis del Caralt Editor, Barcelona 1996, p.327

saludables. En este sentido y con respecto a los ejercicios físicos, su dirección era para los griegos, por primera vez en la historia de la Gimnasia, un problema científico, afirmando Aristóteles que: "La ciencia de la gimnasia debe investigar qué ejercicios son más útiles al cuerpo y cual es el mejor de ellos".⁶

No podemos olvidar a Hipócrates y Galeno, médicos con los que se consolida definitivamente la asociación E.F., salud, intacta en nuestros días, afirmando Galeno que "el objeto de la Gimnástica era la Euexia o buen estado corporal"... y que la Gimnástica era la ciencia de todos los ejercicios". Galeno sienta las bases de algunos aspectos de la E.F. en los que siglos más tarde se han apoyado otros autores; destaquemos aquí la idea de que la actividad física debe producir gozo y deleite en el alma puesto que ésta posee todas las potencialidades del ser humano. Este autor ve en ello los antecedentes de lo que hoy llamamos actividades de ocio y recreación, no en vano, la palabra escuela, quería decir ocio.

Para los griegos, la gimnasia era una obligación moral, en cuanto a la formación del cuerpo, dirigida a conseguir la belleza y la fuerza. Su máxima era, "Gimnasia para el cuerpo, Música para el alma".⁷ El descuido de esta obligación era una vergüenza, según la doctrina de Sócrates.

Los juegos infantiles, tuvieron también gran importancia, así, los niños griegos jugaban con la pelota, la soga, la lanza y a "ser reyes", lo que puede considerarse como la utilización por primera vez de juegos de imitación o de roles.

Tal fue la importancia que dieron a la actividad física, que sus escuelas se denominaron gimnasios, donde a la vez que se instruían en las ciencias, la cultura, la política y las relaciones sociales, se dedicaba un gran tiempo a la actividad física. De ahí surgieron conceptos como: "un alma de oro y un cuerpo de hierro", "educación integral, física, intelectual y moral".⁸ En este sentido, y con el propósito

⁶ Ibidem. Pág. 326

⁷ Idem.

⁸ Idem.

de que sus ciudadanos alcanzaran la belleza y la perfección del cuerpo y alma, la escuela griega dejaba la educación en manos de los maestros en gramática, en música y en gimnasia. Esa era la relevancia de las prácticas físicas en el contexto del pensamiento filosófico de la época.

El niño frecuentaba la escuela desde los siete hasta los catorce años, pasando con esta edad y hasta los dieciocho, a completar su educación en la Palestra, establecimiento privado dirigido por un paidotribo, sin recursos económicos para rivalizar con los gimnasios, y en el que la enseñanza se limitaba, casi exclusivamente, a los ejercicios físicos, iniciando a los adolescentes en las competiciones deportivas y en la agonística. Los juegos de pelota formaban también parte del programa que se completaba con ejercicios de acrobacia y danzas, una de las cuales denominada gimnopedias, era una evocación de los movimientos de la lucha.

Pero las prácticas físicas más importantes y que más han trascendido de la cultura helénica fueron las que se realizaban fuera de la escuela: los juegos competitivos y deportes. A estas actividades llegaron a acceder personas de todos los estamentos y debido a sus cotas de sofisticación tomaron un carácter profesional de élite. Destacaremos de los diversos e importantes Juegos Regionales Helénicos, los más importantes, celebrados en Olimpia cada cuatro años, en honor de Zeus, desde el año 884 a.C. hasta el 394 d.C., en la luna llena siguiente al solsticio de verano, conocidos como Juegos Olímpicos. Los juegos fueron la genuina expresión de una forma de ser, en el sentido dicho por Homero: "Distinguirse siempre y sobresalir de los demás". El ritmo que impusieron estos juegos determinó que, en el año 776 a.C. se originara el calendario griego, calculado por olimpiadas. Olimpia, situada en la Élide, en la región occidental del Peloponeso, en la falda del Monte Cronion, debía toda su fama a los juegos.

Ahora bien, al celebrarse las pruebas en amplios estadios, con asistencia de numeroso público, el deporte comenzó a adquirir un extraordinario valor espectacular, lo que motivó el que, al no saciarse el afán del público por los

espectáculos y las emociones fuertes, con competiciones deportivas sencillas, como la carrera o el salto, progresivamente, se tendió a modificar el espectáculo, de modo que fuera capaz de producir sensaciones, cada vez más intensas, y así se llegó al "Pancracio" (de Pan=todo y Kratos=Fuerza) combate gimnástico que combina la lucha y el pugilato, donde los adversarios llevaban los puños descubiertos y estaba prohibido morder. Este ejercicio se disputaba en un cenagal y una especie de Pugilato donde, con el tiempo, los puños aparecían reforzados con unas masas de plomo, sujetas, con correas (cestes) y donde los combatientes satisfacían los instintos brutales del público,⁹ a costa de considerable peligro y sufrimiento por parte de los ejecutantes. Este hecho contribuyó a eliminar de las palestras al primitivo tipo de atleta, perteneciente a las clases más cultas de la sociedad griega, que fue sustituido por el Atleta Profesional, lo que representó una degeneración del antiguo concepto griego del deporte.

A pesar de ello, los griegos son considerados los Padres del Deporte, puesto que además fueron capaces de recoger, en sus múltiples viajes, una serie de juegos a los que denominaban, genéricamente, Esferísticos, por emplearse en ellos pelotas de diferentes tamaños, así como una serie de Deportes Rudimentarios, que luego perfeccionaron con nuevas técnicas y códigos apropiados.

No obstante, lo más significativo es que la sociedad griega distinguió perfectamente entre la gimnasia en la escuela y la gimnasia de rendimiento, competitiva o profesional. Mientras que a la primera actividad se dedicaba el paidotribo (maestro), la segunda la atendía el gimniasarca (médico deportivo-entrenador). Por tanto, para ellos estaba absolutamente claro, incluso en sus expresiones, que la paidotribia consistía en la enseñanza de la gimnasia, mientras que la gimnástica se centraba en el entrenamiento y en los cuidados médicos necesarios para la realización de la gimnasia competitiva y de rendimiento.

⁹ Ibidem. Pág. 326

2.1.4. Roma

La cultura romana en general y el pensamiento acerca de la relación cuerpo-alma en particular, se ven como una prolongación del carácter helenístico de Imperio. Esta evolución, posteriormente, tomaría personalidad propia. Lo analizaremos sintéticamente en torno a tres ejes:

El primero, la permanencia constante del dualismo griego clásico que pone el acento en lo espiritual, aunque, en cambio, ahora no se ve al cuerpo como un lugar para buscar la belleza y la perfección individual, sino que, para los aristócratas y patricios, es una fuente de placer y abandono.

El segundo, el decrecer de las prácticas físicas, que ya no son tan populares, ni siquiera las higiénicas o médicas, a pesar de la influencia de las ideas de Galeno. No obstante, entre los demás tipos de actividad física, prevalecen la militar y, sobre todo, la profesional de los espectáculos circenses, que levantan pasión entre las masas romanas. Los más destacados detractores de todas estas prácticas tan arraigadas fueron los filósofos y los cristianos.

Por último, el tercer eje, en el que la gimnasia pierde toda relevancia en la educación de los romanos en favor de otras materias como el lenguaje. En una sociedad con estos usos, el cristianismo encuentra un excelente caldo de cultivo para radicalizar sus planteamientos frente al cuerpo, lo que tendrá graves consecuencias en el devenir de la civilización occidental y de la E.F.

La juventud romana tenía su E.F. en la plaza de armas y existía un programa dictado por las necesidades militares. La natación era parte de las prácticas obligatorias de los soldados y el deporte del remo pasó a formar parte de las actividades físicas durante las Guerras Púnicas, cuando se vieron obligados a armar la flota. Este deporte se convertirá en espectáculo, evolucionando hacia enormes Naumaquias (del griego Naus=navio y Makhomai=combatir), consistentes en un simulacro de combate naval, celebrado en un estanque, que

podía ser construido especialmente para el evento, o bien, constituido por la pista del anfiteatro, que se inundaba.

Esta exposición nos demuestra que en Roma no tuvo, como en Grecia, la E.F., fines educativos, sino de preparación bélica y, por su parte, la degeneración del deporte griego continuó en el Imperio Romano, con las mismas características. La caída del imperio Romano y las invasiones de los bárbaros producen en Europa un período turbulento, durante el que la actividad física no puede encontrar el ambiente que le permita subsistir.

2.1.5. Edad media: otra forma de entender el concepto de cuerpo y aparición de los deportes de equipo

A lo largo de la Edad Media el cristianismo se va extendiendo por todos los ámbitos de la sociedad, la cultura y las formas de poder. Como consecuencia, se consolida la idea cristiana de cuerpo. Esta visión platónica agudizada por la decadencia de los usos romanos, desemboca en una radicalización del dualismo en el que se enfrenta a las partes, la buena la que hay que salvar, la que trasciende, que es el alma y la mala, la que propicia el pecado, la que hay que someter que es el cuerpo.

Por otra parte, la sociedad laica construyó otro dualismo: lo noble versus lo vil. Esta bipolaridad del cuerpo, sus características, formas, porte, robustez.... definían quién quedaba a uno u otro lado de la frontera, situación que se mantiene en nuestros días. Además, a estos rasgos distintivos se le asociaron otros ideológicamente más valiosos: los del alma. Como quiera que la educación sólo confirmaba las cualidades que cada individuo ya poseía por su sangre o linaje, resultaba innecesaria la sistematización de la enseñanza de lo corporal.

En este estado de cosas, sólo podía ocurrir que las prácticas físicas cayeran en desuso generalizado e incluso se las persiguiera hasta casi su extinción, así, ni la gimnasia griega, ya olvidada, ni cualquier otro tipo de ejercicio físico aparecen

como partes integrantes de la educación durante la Edad Media, los ejercicios físico-deportivos, que se mantienen en tiempos de paz, son los torneos, cacerías, etc., eso sí, reservados en exclusiva a la aristocracia y a la burguesía.

En definitiva, en la Edad Media el alma es lo trascendente, lo que hay que salvar, por tanto susceptible de educación y cuidados, mientras que el cuerpo llega a ser un enemigo al que hay que reducir. Algo así entendido no puede integrarse en la educación de los niños. Los ejercicios físicos que se realizaban al margen de la escuela, en ningún caso se practicaban con fines higiénicos, ni de búsqueda de la salud, sino como actividades de recreo y holganza.

Así mismo, al desaparecer los deportes atléticos, primero por advenimiento del cristianismo y, más adelante, por las invasiones de los bárbaros y la caída del Imperio Romano, durante la Edad Media se retornó a las formas primitivas del deporte como entrenamiento para la guerra y la caza, practicados principalmente por la nobleza, quien, a su vez, intervenía en los torneos caballerescos que servían de diversión y preparación bélica para ellos y sus allegados. La acrobacia y el funambulismo fueron también actividades dirigidas a la recreación de los señores feudales. Aunque la acrobacia era una profesión y no un medio de la E.F., posteriormente, los acróbatas tuvieron gran influencia en el desarrollo de la técnica de los ejercicios gimnásticos, sobre todo en lo referente a aparatos y, como veremos, algunos sistemas gimnásticos la incluyen entre sus actividades.

La caballería fue la institución que favoreció el crecimiento del deporte, siendo el ideal accesible a toda persona capaz de cumplir las proezas que exigía, independientemente de la clase social a la que perteneciera.

No podemos finalizar este apartado, sin hacer una breve referencia a la España musulmana, donde en contraposición con los valores religiosos cristianos, existe un concepto de educación muy diferente al del resto de los sistemas educativos, introduciendo nociones de higiene corporal y salud.

2.1.6. Renacimiento

Época de importantes cambios sociales, políticos y económicos que repercutirán directamente en la educación, en el Renacimiento se producen hechos tan relevantes como la invención de la imprenta, el descubrimiento de América, la afluencia de artistas orientales hacia Europa y el resurgir de la cultura clásica que, como veremos, harán que la belleza y el dominio del cuerpo vuelvan a interesar. La Reforma y Contrarreforma apuntan la necesidad de cuidar al niño, la escuela para todos, que preconizan los reformistas, triunfa en el centro de Europa y hacen su aparición las primeras publicaciones de educación infantil.

Provoca esta época, un nuevo resurgimiento de la cultura clásica y, como consecuencia, un renovado interés por la práctica de la E.F., que tanta importancia había adquirido en la antigüedad. Los ejercicios físicos estaban excluidos de la actividades de la juventud universitaria, al ser dominante la influencia ascética.

Los deportes de los caballeros no eran considerados decorosos por los estudiantes, que en su tiempo de ocio se dedicaban a beber e involucrarse en continuas reyertas, de aquí, que se intenten recuperar los conceptos clásicos de dignidad y valor a la vida, lo que originó que las escuelas del Renacimiento dieran gran importancia a la E.F. y que incluyeran en los programas de actividades, ejercicios de equitación, carrera, saltos, esgrima, juegos, etc...

Los cortesanos prefieren los juegos de salón y abandonan los de pelota, manteniéndose la esgrima y apareciendo las carreras de caballos.

La medicina se convulsiona con el acceso a los textos clásicos, sobre todo a los de medicina preventiva de Galeno. En 1543 publica Vesalio su "De humani corpori fabrica", donde expresa su visión arquitectónica del cuerpo. A esta obra seguirán las de los médicos Cristóbal Méndez, con un importante tratado sobre E.F., "Libro del ejercicio corporal y de sus provechos", por el cual cada uno podrá entender

que ejercicio le sea necesario para conservar su salud (1553) y Jerónimo de Mercurialis, *Artis Gymnasticae* (1569).¹⁰ Algunos años más tarde, Du Faur de Saint-Jorri, publica en latín la obra *Agonisticon*, escasamente conocido, pero con una gran documentación acerca del ejercicio físico.

La educación medieval asceta, no sólo olvida el cuerpo, sino que le disciplina y maltrata. Contra esta realidad y, apoyados en el descubrimiento de la gimnástica griega, los pedagogos renacentistas vuelven a incluir el cuerpo, el movimiento y las cualidades físicas entre los contenidos educativos importantes.

Otras aportaciones científicas a la Educación Física: el siglo XVII y la influencia filosófica, con la evolución producida hasta el momento y la aparición de una serie de obras sobre la utilidad de la E.F. en la educación de la juventud, hasta entonces exclusivamente espiritual, nos introducimos en el siglo XVII, que corresponde al período que hemos denominado filantropismo, en el que se reaviva el furor religioso que supone un paso atrás en la extensión de la práctica del ejercicio físico.

Se modifica la educación con aportaciones pedagógicas importantes, procedentes del campo filosófico, más concretamente del racionalismo, dando origen a la pedagogía racionalista, cuyo máximo representante fue René Descartes (Francia, 1595-1650), influenciado por la filosofía platónica, que había originado una E.F. de corte instrumental, tradición que reafirmaría con su idea de hombre máquina, que da lugar a una E.F. del rendimiento, mantenida hasta tiempos recientes ("mens sana in corpore sano"), y en la que la idea de unidad y globalidad del cuerpo ha cristalizado, afortunadamente, en corrientes de la E.F. como la Psicomotricidad y Sociomotricidad. El punto de partida de esta filosofía es la duda metódica, aceptando como primera verdad, fuera de toda duda, el existir del sujeto que piensa, por cuanto tiene alma, cuya esencia es ser algo pensante.

¹⁰ Ibidem.

Al dualismo gnoseológico (la gnoseología es la ciencia o doctrina del conocimiento, que al constituirse en filosofía académica o universitaria, como estudio propio, independiente de la metafísica, fue llamada comúnmente epistemología, o teoría del conocimiento), corresponde en la filosofía de Descartes, un dualismo antropológico. El cuerpo del hombre no es más que una máquina que Dios forma, en la que existen los mismos artificios que en los relojes, estatuas, etc. (Tratado del hombre). Es precisamente la dificultad de concebir la relación alma-cuerpo, lo que obliga a Descartes a descender al terreno empírico.

Del dualismo cartesiano surge el racionalismo, defendido por los filósofos de la Europa continental, frente al empirismo de los ingleses y su antropología basada en la descripción mecanicista del hombre que dejaba sin resolver un problema tan grave como el de la unidad psicofísica del hombre.

Finalizado el siglo XVII, comienza la era gimnástica moderna, mediante las primeras realizaciones prácticas que tienen lugar durante los siglos XVIII y XIX y la primera mitad del siglo XX, con la aparición de las primeras escuelas y movimientos gimnásticos, cuyo estudio será objeto del siguiente capítulo.

La E.F., ha configurado un corpus propio de conocimiento, alrededor de las ciencias médicas, de la filosofía, de la educación, o de la psicología, según el momento histórico en que se ha desarrollado.

La E.F., se divide tradicionalmente en dos periodos: Era Gimnástica Antigua (desde el año 400 a. C. hasta el siglo XVIII), caracterizada por su concepción globalizante y era gimnástica moderna (desde el s. XVIII hasta la actualidad), donde desarrollan aspectos diferenciadores.

Agosti, realiza una división en tres eras: Empírica, del Razonamiento y de la Experimentación.

La E.F. comienza con el hombre, aunque en aquellos momentos no tiene carácter educativo, ni sistematización, ni objetivos. El hombre la utiliza para sobrevivir.

En las civilizaciones prehelénicas, el carácter de la disciplina tiene connotaciones mágico-religiosas, médicas y de supervivencia (preparación bélica).

En la antigüedad clásica, adquiere un carácter educativo indiscutible, aunque mantiene los aspectos militares e higiénico-sanitarios, e introduce un nuevo concepto recreativo, el deporte.

En la Edad Media, modificado el concepto social de cuerpo con el predominio del cristianismo, se abandonan las prácticas físicas y se da mayor importancia al cuidado del alma, no obstante siguen practicándose algunos ejercicios que darán lugar a los deportes actuales.

En el Renacimiento, con el resurgir de la cultura clásica, se recuperan los valores asignados en la antigüedad al cuidado del cuerpo. Los pedagogos influenciados por esta corriente, introducen cambios en la educación, formando la E.F. parte de ella.

Por último en el siglo XVII, son los filósofos los que inciden en la importancia de una educación integral de la persona, en la que se da la misma importancia al cuerpo que al alma.¹¹

2.1.7. El siglo XVIII

Ahora nos situamos en el siglo XVIII, donde las ideas pedagógicas, en que se inspira la E.F., giran alrededor de los conceptos de libertad y exigencias individuales en educación.

¹¹ Agosti, L. Gimnasia Educativa, José Manuel Sánchez López, Madrid 1963, p.96

El siglo de la Ilustración descubre la educación natural y en la naturaleza, de la que es máximo representante Jean Jacob Rousseau (1712-1778), cuyo más brillante aporte a la educación, fue su ensayo novelístico Emilio de la educación, que preconiza una educación natural por su fin y por sus medios, convirtiéndose en el inspirador de todos los teóricos e incipientes empiristas que han destacado en el campo de la E.F. Rousseau, comúnmente considerado el padre de la E.F. moderna, empujado por los usos corporales de la sociedad de su tiempo, muy sofisticados y poco proclives a las actividades físicas, piensa en la bondad de la naturaleza humana y, en la sociedad como responsable de su corrupción (el hombre es bueno por naturaleza, la sociedad le pervierte), por tanto, bajo su concepto de la educación, al niño hay que protegerlo de semejante ambiente y rodearlo de naturaleza. En este marco, el ejercicio, los juegos y el movimiento natural, tienen unos valores propios y típicos de la gimnasia del momento. La E.F. tiene para él un valor relevante en la formación de la inteligencia y en la educación integral del individuo.

2.1.8. ¿Qué ocurre en el siglo XIX?

En el siglo XIX, las prioridades educativas varían, la educación moderna es esencialmente utilitaria, el objetivo principal es preparar al hombre para la vida. En la escuela se establece la primacía de las ciencias sobre las letras, por la ayuda que se cree, ofrecen al desarrollo de facultades intelectuales. Esta tendencia dio origen al nacimiento de los estudios profesionales y contribuyó a la introducción de los trabajos manuales en la escuela, porque ayudan al desarrollo de las facultades físicas e intelectuales. La escuela suaviza la disciplina, utiliza métodos atractivos, frecuentes recreos y muchos juegos, viéndose la gimnasia muy favorecida por estos principios. Se establece la obligatoriedad de su práctica en escuelas y colegios, y se realizan los primeros intentos de sistematización de métodos gimnásticos que permitirán su desarrollo posterior. A partir del siglo XIX, con los sistemas educativos en auge, surgen los autores considerados iniciadores de la E.F., produciéndose el nacimiento de los más importantes métodos de E.F., que conoceremos como Escuelas, a partir de las que surgirán los Sistemas y

Movimientos Gimnásticos. Este proceso lo podemos dividir en tres grandes períodos:

PERIODO	UBICACIÓN TEMPORAL	CARACTERÍSTICAS
PRIMERO	Siglo XIX	*Ofrece una amplia visión del desarrollo de las diferentes ESCUELAS
SEGUNDO	1900-1939	Nacen los grandes MOVIMIENTOS, conexionándolos con los predecesores y continuadores
TERCERO	1939 en adelante	Se definen las LINEAS de trabajo desde el que nos acercaremos ala realidad escolar y al a Didáctica específica actual

Fuente: Los movimientos gimnásticos. Revista educación 1968.

Las escuelas gimnásticas

Las escuelas gimnásticas aparecen en la era gimnástica moderna y tienen como característica general una conceptualización diferenciada, frente a la conceptualización globalizante de la Era Gimnástica Antigua, es decir, reconocen los diferentes aspectos de la E.F.: Deporte, Gimnasia, Juego, Danza, Expresión y Comunicación Corporal, etc. En el primer período enunciado, las continuas manifestaciones específicas sobre E.F., que venían produciéndose en el siglo XIX, darán lugar a principios del siglo XX a la aparición, casi simultánea, de cuatro grandes Movimientos Gimnásticos, correspondientes a la evolución de lo que se ha dado en llamar las Escuelas":

ESCUELA	MOVIMIENTO	SISTEMA
Sueca	Del Norte	Analítico
Alemana	Del Centro	Rítmico y/o Sintético
Francesa	Del Oeste	Natural o Global
Inglesa	Deportivo	Deportivo

Fuente: Los movimientos gimnásticos. Revista educación 1968.

2.1.9. Escuela Sueca o Movimiento del Norte.

Creada por Henrich Ling (1776-1839), médico, militar y profesor de la Universidad de Lund, tiene una concepción del ejercicio anatómico biológica-correctiva, con búsqueda de apoyo científico. La Gimnasia según sus estudios, no solo servía para fortalecer el cuerpo y corregir algunos defectos físicos, sino que contribuía a la educación integral del niño, preparaba al soldado y ayudaba a desarrollar el sentido estético, tres conceptos, como se observa, difíciles de compaginar.

Su método, tiende a buscar la salud corporal a través de la Gimnasia que, se configura fundamentalmente con ejercicios analíticos, localizados alrededor de un núcleo articular y cuyas características esenciales son su artificialidad y excesiva construcción, determinación de las fases de ejecución en posición de partida, desarrollo y fin, estatismo, orden y utilización de voces de mando.

En los principios fundamentales de su método, se exponen desde las bases que ligarán la Gimnasia con las Ciencias Naturales y la Fisiología, hasta la Educación Gimnástica dirigida a la formación del carácter.

P.H. Ling enunció una de las primeras y más elementales clasificaciones conocidas de ejercicios: sin aparatos y con aparatos. Dividió la Gimnasia en cuatro ramas: Pedagógica, que responde al concepto actual de Gimnasia Educativa; Militar, referida a ejercicios con armas, principalmente esgrima; Médica, que comprende el movimiento empleado como terapéutica; y Estética, encaminada a la práctica del ballet, recomendando la danza y los bailes populares suecos.

Su más directo colaborador fue su hijo Hjalmar (1820-1866), que ordena y sistematiza la obra de su padre, estableciendo una nueva clasificación de ejercicios con un orden fijo que constituyó un esquema de lección, cuya realización era también excesivamente estática: las tablas gimnásticas". Su objetivo principal fue conseguir un efecto correctivo, que marcaría la gimnasia durante muchos años.

La gimnasia sueca, será desarrollada por otros autores, considerados iniciadores de lo que conocemos como Movimiento del Norte o Sistema Analítico, entre los que destacan algunos que apoyan y defienden la gimnasia de Ling conocidos como ortodoxos, así como los que en contra del método inicial, son considerados heterodoxos. En esta evolución, surgen los renovadores, que configuran lo que conocemos como Corriente Neosueca, formada por tres tipos de manifestaciones: Técnico-Pedagógica, Eclecticismo y Científica.

2.1.10. La Manifestación Técnico-Pedagógica

La Manifestación Técnico-Pedagógica es considerada la más cercana a los sistemas educativos. Destacan en ella, Elli Björkstén (1870-1947), iniciadora de la gimnasia específicamente femenina, contraria a la militarización de la gimnasia para la mujer y los niños, aporta como innovaciones la importancia del ritmo y la vivencia del movimiento, dotando al ejercicio de alegría, así como, la participación psíquica en las ejecuciones y la búsqueda de la expresión estética. Las principales ideas de su obra son: el amplio concepto que tiene de la educación, incluyendo la E.F. dentro de ella, la búsqueda de la unidad psicoespiritual del hombre y; la importancia que da a la investigación psicológica en el campo de la E.F.

Los objetivos de la gimnasia son para Björkstén, que satisfaga la necesidad de movimiento para fortificar el cuerpo y el alma; desarrolle la buena postura, la fuerza y la movilidad; promueva movimientos libres y armónicos, perfeccionando el sentido de la forma y la belleza; despierte el sentido del orden, la precisión y el deseo de acción; y luche contra la malicia, despertando el gusto por la vida sana y enérgica.

En esta nueva línea de gimnasia suave, destacamos a Elin Falk (1872-1942), iniciadora de la gimnasia infantil o escolar, a la que da un aspecto lúdico y recreativo; intenta diferenciar la gimnasia por edad y sexo, considera importante la corrección, crea las posiciones aisladoras y trata de evitar defectos por compensación; da interés y dinamicidad a las clases, poniendo énfasis en la

naturalidad de los movimientos, para lo que reduce las voces de mando y las adecua a los niños, incorporando un nuevo concepto de disciplina; por último, otorga gran importancia a los ejercicios respiratorios.

Su discípula Maja Carlquist (1884-1968), continúa su obra, dejando a los profesores en libertad para que trabajen la gimnasia según su interpretación. Su método introduce la iniciación a la actividad por medio de juegos y ejercicios de destrezas que calman a los niños. Pero donde radica la auténtica contribución de Carlquist, es en los ejercicios con predominio del gesto sintáctico y en planos combinados. Con ella triunfa el dinamismo, el ritmo, la distinción, el énfasis flexibilizante y la naturalidad. Utiliza los balanceos y oscilaciones, tan característicos de la gimnasia femenina de la época, y exalta la habilidad y la destreza, trabajando la música tan sólo en el aspecto higiénico recreativo.

Por último, dentro de la Manifestación Técnico-Pedagógica, destaca Niels Bukh (1880-1951), iniciador de la gimnasia básica o fundamental, que sin ninguna trascendencia, se basa también en el dinamismo y la flexibilidad, en un sistema dirigido a los jóvenes campesinos del país, con el objetivo de desarrollar la flexibilidad, la fuerza y la agilidad para que puedan influir en el cuerpo de forma armónica y bella.

2.1.11. El Eclecticismo

La segunda manifestación, denominada Eclecticismo, está representada por Josef Gottfrid Thulin (1876-1965), fundamentalmente, creador de los "ejercicios en forma de juego" y de los "Cuentos Ejercicios" o "Cuentos gimnásticos", conocidos como "Cuentos motores", con los que contribuyó en gran medida al desarrollo de la E.F. Infantil.

2.1.12. La Manifestación Científica

En la manifestación Científica destaca Johannes Lindhard (1870-1947), médico y extraordinario fisiólogo, cuyo aporte a la E.F. se centra en el campo de la investigación fisiológica.

2.1.13. Consecuencias del Movimiento del Norte

Hacia 1963 surge en Suecia de la mano de Mónica Beckman, una gimnasia basada en la música afro y el jazz, que se conocerá con el nombre de gimnasia-jazz. Esta modalidad, nace por el auge y la necesidad de utilización de música, como factor educativo en las clases de E.F. Con el tiempo la música jazz, original de esta gimnasia, se irá modificando, introduciendo música pop y, dando lugar, a los diferentes tipos de gimnasia que actualmente se practican en las clases de E.F. y en los gimnasios, hasta el punto, de aplicarse con gran éxito, incluso, en las clases de rowing (trabajo cardiovascular con máquinas de remo, en grupos y con ejercicios completos y aptos para todas las personas).

Como consecuencia de esta evolución aparece el mal llamado aerobio, consistente en la realización de ejercicios analíticos con música moderna. Kenneth Cooper, en 1968, fue el primero que promocionó esta actividad de media o baja intensidad, cuyo objetivo fundamental es el desarrollo del sistema cardiovascular. Un año después, Jackie Sorensen comienza a trabajar en danza aeróbica. A partir de 1980, el aerobio se desarrolla primero en Europa y después en España. En ese momento la gimnasia jazz, gozaba de gran popularidad, por lo que podemos considerar que la introducción del aerobio en Europa no supuso un método original, sino la adaptación de la gimnasia jazz.

2.1.14. Escuela Alemana o Movimiento de Centro

La Escuela Alemana, se considera creada por dos autores, Guts Muth (1759-1859), conocido como el Padre de la Gimnasia Pedagógica Moderna, cuyo gran aportación fue regresar a la naturaleza, intentando que la práctica de ejercicios elementales consiguiera recrear a sus alumnos y, Friederich Ludwing Jahn(1778-1852), quien dio a su obra un marcado carácter político-social y militar, evolucionando desde las actividades al aire libre hasta los ejercicios físicos en locales cerrados alejados de las ciudades, los Turnplätze. Pero su exaltación a la raza germánica hizo que sólo se preocupara por los fuertes, "vivir quien puede

vivir" decía, sin buscar progresión metodológica, ni dosificación adecuada, sino juegos violentos que desarrollaban la capacidad de sufrimiento y el espíritu de combatividad, a lo que añade competiciones con carreras, saltos y luchas, incluyendo aparatos (barra fija, potro y barras paralelas) que adicionan el riesgo a su sistema.

En contrapartida, la gimnasia de Guts Muths, de carácter teóricamente pedagógico, presenta dos aspectos fundamentales: vuelta a la antigüedad clásica, de la que toma el término gimnástica y, evolución hacia los ejercicios modernos con fines únicamente educativos y curativos que, sin embargo, sólo se diferencian de los suecos en localización del movimiento alrededor de varios núcleos articulares, considerándose por este motivo, ejercicios sintéticos, pero manteniendo los objetivos de rendimiento, que darán lugar a la gimnasia deportiva actual.

Guts Muths clasifica los ejercicios en Gimnásticos verdaderos (danza, natación, ejercicios de formación y adiestramiento de los órganos de los sentidos); Trabajos manuales; y Juegos colectivos para la juventud.

La Escuela Alemana, se convertirá a principios del siglo XX, en el Movimiento de Centro, formado por dos tipos de Manifestaciones, Artístico-Rítmico-Pedagógica y Técnico-Pedagógica, y dará origen a los Sistemas Rítmicos o Sintéticos.

2.1.15. La Manifestación Artístico-Rítmico-Pedagógica

Esta manifestación comprende dos apartados, Eurytmia y Gimnasia Moderna, la primera representada por Emile Jaques-Dalcroze y la segunda por Rudolf Bode. Tiene sus orígenes entre los siglos XVIII y XIX, en el trabajo de un bailarín, F. Noverre y, un coreógrafo, F. Delsarte, cuyas ideas fueron llevadas a Estados Unidos, modificadas y de nuevo traídas a Europa, a través de sus discípulos Genéviève Stebbins y Hedwig Kallmeyer, quien se establece en Berlín en 1908 donde funda el Instituto de Cultura Expresiva y Corporal, y enseña como E.F. para

la mujer, el sistema Delsarte, que pretendía el desarrollo armónico del cuerpo femenino y la educación de la belleza del movimiento.

Con la aparición del movimiento expresionista de Munich (tendencia en el terreno del arte que se propone objetivar los procesos anímicos, intentando provocar en el espectador un estado emocional igual al del artista en el momento de crear su obra), las ideas iniciales de Noverre y Delsarte, fueron recogidas por Isadora Duncan, cuya aportación al mundo de la danza fue extraordinaria; exigiendo en primer lugar una buena formación física, metódicamente dirigida por el profesor de gimnasia, para dar paso a la danza con la que se debían expresar los sentimientos del alma.

Continuadores del movimiento expresionista de Munich, podemos considerar también a Rudolf von Laban y Mary Wigman, quienes situados en la misma línea de Duncan, piensan que el gesto expresivo dará, obligatoriamente, origen a una liberación total de alma y cuerpo y, mediante la danza, predicán la estética creadora en sus planteamientos, realizados la mayoría de las veces mediante temas nacionalistas.

Con estos antecedentes, surge la Rítmica de E. Jacques-Dalcroze (1865-1950), compositor y creador de un nuevo método presentado en 1905, cuyo sistema era de educación general, una especie de solfeo corporal-musical, que servía de base para la educación de los niños y para los estudios de música. Dalcroze pone el cuerpo en movimiento al servicio de la expresión, emoción y construcción musical. La rítmica es un medio que fortifica el sentido métrico y el instinto rítmico, procura desarrollar la espontaneidad de los movimientos, tiende a regularizar las funciones nerviosas y asegura más libertad y conciencia.

De nuevo la música y el movimiento aparecen íntimamente relacionados como consecuencia, surge la gimnasia Moderna, creada por Rudolf Bode (1881-1971), padre de la gimnasia Expresiva, cuya finalidad no es acompañar los movimientos

corporales con música, puesto que el papel fundamental de ésta es desencadenar sentimientos internos que, por medio de la expresión corporal, consigan un carácter totalmente rítmico y estético. La gimnasia de Bode considera los problemas que la civilización plantea al hombre; sostiene la unidad de cuerpo y alma y que, el movimiento es la forma exclusiva de manifestar los aspectos de su yo creativo, estableciendo los siguientes principios:

Principio de la totalidad	Cualquier movimiento da oportunidad a que la unidad de cuerpo-espíritu actúe de forma armónica y rítmica
Principio del cambio rítmico	Un movimiento con cambio de tensión-relajamiento requiere la intervención del alma
Principio de la economía	Los movimientos totales del hombre basados en el principio de los cambios rítmicos son económicos

Fuente: Principios de gimnasia expresiva. Revista de Educación Física.

El método de Bode preconiza el movimiento orgánico (completo); considera que el aprendizaje es amplio y total; que las fases del movimiento son incompletas hasta su culminación; que no hay ejercicios fáciles o difíciles, depende del entrenamiento; que si un ejercicio no posee, una ejecución perfecta, tampoco lo tendrá la ejecución a de los demás; y concede un gran valor a la música.

Se realizan ejercicios de piernas (caminar, correr, saltar, rebotar, golpear, oscilar, etc...), brazos (golpear, impulsar, lanzar, empujar y atraer), tronco y equilibrio postural. Y los aparatos portátiles con que se ayuda en las prácticas son: picas o bastones, pelotas, balones y tamborín o pandero, como complementos de las manos libres y elementos de ritmo.

Su alumno Hinrich Medau (1890-1974), desarrolla la gimnasia orgánica, incorporando a la Gimnasia Moderna un uso diferente de los aparatos portátiles, consistente en que, en lugar de servir como complemento de las manos libres y elementos de ritmo, ayudan a generar movimientos orgánicos, ya que al centrar la atención en ellos, los movimientos son más sueltos, más naturales y más completos. Introduce innovaciones, como considerar el ejercicio corporal parte de

la educación, tomando como punto de partida el cuerpo educado para la salud y, aumentando su capacidad física por medio del movimiento natural, aspectos a los que añade la improvisación de movimientos acompañando a la música.

2.1.16. La Manifestación Técnico-Pedagógica

El Movimiento de Centro se completa con esta manifestación, de la que son principales exponentes Karl Gaulhofer (1885-1941) y Margarete Streicher (1891-1983), con su Gimnasia Escolar o Natural Austriaca, considerada más que un planteamiento gimnástico, una temática educacional, cuyo objetivo es el hombre, unidad psicofísica indisoluble.

Su método surge como reacción contra los ejercicios excesivamente militarizados y las actividades tan dirigidas que impiden el desarrollo natural del niño. Su trabajo consiste en el acercamiento de éste a la naturaleza, a su ambiente y a su comunidad, para lograr a través de la actividad física la integración grupal y la formación del carácter, es decir, la E.F. como medio de formación, no como materia de habilidad.

2.1.17. Consecuencias del Movimiento de Centro

Esta Gimnasia, dirigida fundamentalmente a los niños, no tiene, en teoría, ninguna conexión con el Método Natural de Hébert, que veremos a continuación, aunque con su evolución ambas confluirán en una E.F. escolar, de afirmación de movimientos básicos, dominio del espacio-tiempo, juegos y conceptos de salud que se encuentran recogidos en la Ley de Educación Española de 1990 (L.O.G.S.E.).

Entre sus continuadores, destacamos a Gerald Schmitd, introductor de esta modalidad gimnástica en España, mediante cursos prácticos que han acercado a los docentes a esta tendencia, donde los juegos, la recreación y las danzas, son las bases del desarrollo motor del niño.

2.1.18. Escuela Francesa o Movimiento del Oeste

La Escuela francesa, fue creada por Francisco de Amóros y Ondeano, Marqués de Sotelo (1770-1848), valenciano, defensor de la Gimnástica en España, que en 1803 crea su primera escuela en Tarragona. Secretario de Godoy, fundará también en Madrid, en 1806 el Instituto Gimnástico Pestalozziano o Real Instituto Pestalozziano, que se cerrará con el comienzo de la Guerra de la Independencia, teniendo Amorós por su consideración de afrancesado que huir a Francia donde desarrollará su obra que conoceremos como Sistema Natural Francés.

La Escuela Francesa, 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).

Como consecuencia, de estos planteamientos, surge el Movimiento del Oeste, que se inicia hacia 1890, aportando estudios científicos y una forma de vida diferente, el Método Natural de Hébert, que fue una gran contribución a la Gimnasia mundial. La globalidad en sus ejecuciones, nos lleva a denominar en ocasiones al Sistema Natural, como Sistema Global. Se compone de dos tipos de manifestaciones: Científica, y Técnico-Pedagógica, unidas por el Eclecticismo de Demeny.

2.1.19. La Manifestación Científica

Integrada por figuras de singular valor en el campo de las ciencias biológicas y médicas, como Esteban Marey (1830-1904), Fernand Lagrange (1845-1909), quien analiza los efectos del deporte sobre el organismo, desarrolla notables teorías sobre la fatiga y asocia la acción del deporte sobre la inteligencia y el carácter y, por último, Philippe Tissié (1852-1935).

2.1.20. La Manifestación Técnico-Pedagógica

Tiene su representante en George Hébert (1857-1957), creador del Método Natural, que en comparación a los métodos anteriores, es un verdadero canto a la

vida, al aire libre, al trabajo en plena naturaleza y a los ejercicios físicos naturales y utilitarios.

Hébert, como reacción contra la gimnasia sueca, artificiosa y analítica, se inspira en la observación de las costumbres de los pueblos primitivos y su repercusión sobre la forma física viril de sus integrantes. Preconiza la vida al aire libre y los ejercicios físicos naturales y utilitarios y, se une al movimiento pedagógico de principios de siglo, que coincide con el concepto actual de E:F. definiendo su método como la acción metódica, progresiva y continua, desde la infancia a la edad adulta, teniendo por objeto asegurar un desarrollo físico integral.

Realiza una clasificación de los ejercicios en diez puntos fundamentales, que agrupa según el orden de importancia, situando en primer lugar los desplazamientos simples (marcha, carrera y salto); en segundo, los desplazamientos que implican la intervención de los cuatro miembros y, desplazamientos especiales (cuadrupedia, trepa, defensa, equilibrio y transporte); y, en tercero, la recreación (baile y acrobacias).

El trabajo se realizará en dos tipos de recorridos, naturales, que a su vez pueden ser conocidos y de aventura (desconocidos), y el Plateau, superficie de trabajo o espacio libre, más o menos rectangular que consta de dos paralelas de llegada y dos pasajes paralelos o líneas de idas y venidas, donde se realizan los desplazamientos de los alumnos.

En ambos sistemas de trabajo, Hébert insiste en vigilar la intensidad, que ha de quedar siempre por debajo de las capacidades cardíacas máximas, según Astrand (1952), 220 pulsaciones, menos la edad.

La clase se dividirá en grupos o niveles (fuertes, medianos y débiles) que progresarán por separado, aunque al principio pueden trabajar todos juntos, a los que denomina olas, cuando realizan la actividad y, contraolas, cuando están en

período de descanso. Al mismo tiempo llama al terreno donde se trabaja bond y al terreno donde se recupera contre-bond.

Por tanto, su contribución técnico-pedagógica, inspirada en un conocimiento íntimo del movimiento humano, le permite referirse más que a la gimnasia, a la E.F., como el conjunto de medios destinados a enseñar al hombre a ejecutar un trabajo mecánico cualquiera con la mayor economía posible en el gasto de fuerza muscular. Critica la gimnasia sueca, que en un principio aceptó y se inspira en la biología y las leyes físicas. Considera que las tareas de E.F., buscan el fortalecimiento de la salud, el logro de la belleza de las formas y del movimiento del cuerpo y el desarrollo de la agilidad y de las cualidades volitivas del hombre.

2.1.21. Consecuencias del Movimiento del Oeste

A partir de 1950, Piérre Seurin con su E.F., Metódica, utiliza términos y elementos sistemáticamente naturales: Agua, Sol y Aire. No obstante, tanto Seurin, como M. Cambier y E. Loisel, estudiosos y críticos del Método Natural, expresan el peligro que éste encierra al dejarlo todo en manos de la Naturaleza, es decir, elimina a los débiles o peor dotados. Se critica también a Hébert la no diferenciación entre hombre-mujer al aplicar su Método, opiniones que han ido perdiendo fuerza con el peso de los años, sobre todo en los ambientes escolares donde se intenta que todas las actividades se realicen indiferenciadamente por ambos sexos.

Desde 1960, L. Picq y P. Vayer, con la publicación de su obra *Education psychomotrice et arriération mental*, convierten la psicomotricidad en una actividad independiente. Definen la educación psicomotriz como "acción pedagógica y psicológica que utiliza los medios de la Educación Física con el fin de normalizar o mejorar el comportamiento del niño". Enuncian los fines precisos de la educación psicomotriz encaminados a conseguir una educación global dirigida a todo tipo de niños. Centran su actuación en las conductas motrices de base, conductas motrices de base, conductas neuromotrices, ligadas a la maduración del sistema nervioso y, conductas perceptivo motrices. Para ellos, una educación psicomotriz

bien comprendida y llevada a cabo durante la segunda infancia, haría disminuir, claramente el número de casos de inadaptación, pero ha de ser, global, implicar a todo el individuo y no exclusivamente a factores que estén deteriorados. Aplican pruebas motoras recogidas de los test de Ozetsresky, Galifret y Stamback, utilizando los resultados como referencia comparativa de los futuros perfiles de sus alumnos.

En 1966, Jean le Boulch, médico y profesor de E.F., lleva la educación psicomotriz nacía una nueva corriente, el Método Psicocinético, al que define como: Método que abarca al ser total, ya que el acto motor no es un proceso aislado, y por el contrario, solo adquiere significación con referencia a la conducta emergente de la personalidad".

Le Boulch, partiendo de la E.F., basa sus conocimientos en la neuropsicología, psicofisiología y psicología. La educación por el movimiento desarrollada en la escuela primaria, ayudará al escolar a resolver con facilidad muchos problemas y a prepararse para la vida de adulto. Este medio educativo no verbal, es un vehículo irremplazable para agudizar algunas percepciones, desarrollar determinadas formas de atención y desencadenar ciertos procesos mentales. Su método implica una filosofía de la educación, está dentro de la Pedagogía activa y se apoya en una psicología integral. Da gran importancia a las vivencias de los alumnos y a la dinámica de grupo. Se propone adaptar al hombre al medio social, desde la vida profesional hasta el ocio, actuando sobre él, como ser social, para conseguir el conocimiento y control del propio cuerpo, percepción temporal y organización espacial, ajuste postural y motor.

En la línea pedagógica de la psicomotricidad y basándose en los planteamientos de Picq y Vayer, se encuentran también Lapiérre y Aucounturier, quienes apoyan la actividad espontánea del niño para obtener situaciones simbólicas que le permitan, a través del juego y la imitación, resolver conflictos. Su sistema de

educación psicomotriz parte de planteamientos positivos: "hay que interesarse por lo que el niño sabe hacer y no por lo que no sabe hacer".

En 1982, ambos autores abandonan la línea psicoanalítica y comienzan su trabajo por separado, Lapierre sigue defendiendo, con la ayuda de su hija Ana que los trastornos infantiles tienen su origen en problemas afectivos de la primera infancia, su trabajo es por tanto preventivo, según se deduce de su obra. El adulto frente al niño de 0 a 3 años. Aucounturier, se sitúa en la línea de la psicología genética, experimentando en sus clases el cuerpo como globalidad, mediante actividades globales que, proporcionan reafirmación corporal y descarga emocional (espacio del placer sensomotor), que se realizan en la parte inicial de la sesión. La parte principal va dirigida al juego simbólico, intentando representar sus vivencias, acercándose a la realidad, mediante imitaciones, o liberándose del mundo real con situaciones imaginarias. La parte final, corresponde al espacio de la representación que podrá ser verbal, mental o visual. Al finalizar la clase, el niño expresará su experiencia de placer o displacer. El autor establece además un ritual de entrada salida para marcar la separación el mundo real. El educador observa aunque dirige, anima y ayuda sin presionar y propone un examen psicomotor para detectar si existe algún tipo de trastorno.

Para concluir esta recopilación de autores que han hecho sus aportaciones a la Psicomotricidad, hemos de recordar a Soubiran y Mazo, quienes trabajan la línea de la reeducación para niños perturbados. Rossel., que entiende la educación psicomotriz como educación del control mental y la expresión motora, así como Bucher, quien en el campo de la reeducación psicomotriz señala que lo importante es saber el lugar que ocupa el trastorno en el desarrollo de la personalidad del niño, con su significado y la forma en que es vivido.

Por su parte el deporte, comenzó su desarrollo en Francia a principios del siglo XX, de la mano de los jóvenes de la alta sociedad que dejaron de interesarse por los aspectos intelectuales de su educación, para dedicar gran parte de su tiempo a

las actividades deportivas. Pero el origen del deporte francés, es sin duda, la influencia que jóvenes ingleses afincados en este país ejercieron sobre sus amigos franceses, desde antes de 1880 en que se funda el Havre Athletic Club, al que seguiría en 1882 el Racing-Club de France, de la mano de jóvenes de distintos Liceos. La importancia que adquiere esta actividad, hará que los jóvenes abandonen la gimnasia de aparatos, imperante en la época, dando lugar al nacimiento del atletismo francés, cuyas primeras carreras eran muy parecidas a las hípicas.

2.1.22. Escuela Inglesa o Movimiento Deportivo

La Escuela Inglesa tiene su máximo representante en Thomas Arnold (1795-1842), Director de la Escuela de Rugby, desde 1828 hasta su muerte, e iniciador de las Escuelas Nuevas en Inglaterra, quien reaccionando contra las normas excesivamente intelectualistas de la enseñanza, que seguían manteniendo la dualidad entre el intelecto, como lo más importante y, el cuerpo, de segunda categoría a la hora de la educación, introduce el deporte en la escuela, estudiando la actitud deportiva ante la vida desde el punto de vista educativo que hará nacer un movimiento pedagógico relacionado con el deporte, acompañado de conceptos como "fair play, team o amateurismo", en definitiva, el deporte como escuela de vida.

A diferencia del resto 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 del deporte "más que un juego, un estilo de vida, el de un caballero".

2.1.23. Consecuencias del Movimiento Deportivo

A partir de aquí se gestan y nacen en Inglaterra muchos de los deportes que hoy conocemos, poniéndolos al servicio de la educación y de la formación del carácter,

desarrollándose el deporte reglamentado, cuyas normas dictadas por esta Escuela fueron tan acertadas que, con el tiempo, han sido asumidas universalmente, especialmente el cricket, que llegará a ser juego nacional y las primeras regatas en los apacibles ríos británicos.

Dentro del Movimiento inglés, hemos de considerar la importancia, por sus aportaciones al deporte moderno, del Barón Piérre de Coubertín, pedagogo francés que luchó por introducir los deportes en los colegios, organizador de los primeros juegos Olímpicos Modernos en 1896. Contra la voluntad de Coubertin, para quien la presencia de las mujeres en el estadio resultaba antiestética, poco interesante e incorrecta, la mujer empieza a incorporarse a los Juegos Olímpicos después de la Primera Guerra Mundial.

Por último, creemos que merece ser mencionado dentro de esta escuela, el movimiento de acercamiento a la Naturaleza que creado por Sir Robert Badem Powell, se extiende por todo el mundo con el nombre de Boys Scouths, definido por él como un método educativo que tiende a la formación de ciudadanos activos, alegres y útiles. Conocido como Escultismo, es una organización mundial que tiene por objeto la formación moral, física, práctica y cívica de niños y adolescentes de ambos sexos,

2.1.24. Escuela Americana

Aunque no se incluye entre las clásicas cuatro grandes escuelas y sus representantes estuvieron en un principio más cercanos a planteamientos psicomotricistas, la importancia de sus aportaciones a la E.F. actual, nos obliga a hacerle una breve referencia. Conocida en nuestro país desde escasas fechas, nos remontaremos al 1800 para encontrar sus orígenes, a partir de las investigaciones de psicólogos experimentales, que comenzaron a establecer las primeras relaciones entre las funciones físicas y las intelectuales.

La gimnasia en, Estados Unidos estuvo influenciada por las investigaciones de científicos, médicos educadores, destacando entre los primeros defensores, de su práctica a Benjamín Franklin, Thomas Jefferson, Noah Webster y Benjamín Rush.

La E.F. empezó a conocerse en Boston, hacia 1820, con la llegada de inmigrantes suecos y alemanes, su objetivo era el desarrollo físico. Su práctica con obligatoriedad en la escuela comienza en 1864, en algunos estados y, al estar la mayoría de las escuelas primarias dirigidas por mujeres que, en también escuelas mixtas, desarrollaron un tipo de ejercicios llamados callisthenes, palabra derivada del griego y que engloba los términos de fuerza y belleza.

En otra línea, en 1879, Dudley Sargent, de la Universidad de Harvard, enumero los cuatro objetivos principales del entrenamiento físico: higiene, educación, recreación y terapia.

Por otra parte, la estrecha relación mantenida con Gran Bretaña, hizo que el impulso del deporte en este país, llegara con fuerza a Estados Unidos, adueñándose de esta disciplina que coincidía con las exigencias de su pedagogía, "la acción por la acción que gustaba a sus alumnos". Pero no se conformaron con introducir el deporte en la escuela impartido por un maestro generalista, rápidamente emprendieron la formación de profesores especializados, indispensable para un país tan extenso y con gran diversidad de razas.

Los niños mas pequeños practicaban la actividad física mediante juegos sacados de los diferentes deportes, lo que les permitía elegir entre una amplia gama de posibilidades para un futuro próximo y, así el educador, podría descubrir para cual deporte estaba mejor dotado. Cuando pueden practicar el deporte reglado, lo hacen en temporadas cortas, por tanto, pueden intervenir en diferentes deportes. Los educadores americanos han investigado, también, otros aspectos del deporte educativo. creando series de pruebas, publicando obras técnicas y películas, organizando el material, etc. Las instalaciones deportivas escolares fueron

muchas veces sufragadas por donativos de antiguos alumnos de las escuelas en agradecimiento y reconocimiento al deporte.

Las Universidades, han jugado un papel determinante en la difusión e importancia individual y social del deporte, otorgando becas a jóvenes deportistas, al tiempo que realizan sus estudios. Los principales deportes universitarios son el baloncesto, atletismo y béisbol, este último considerado el deporte nacional, se practica desde mediados del siglo XVIII y su origen parece encontrarse en un juego inglés denominado rounders, parecido al juego de la theque, adaptado para darle más actividad. El béisbol, comparte la afición del público con el rugby americano, marcado por su originalidad, en el que los jugadores mantienen una férrea disciplina y juegan para la colectividad. El baloncesto, por su parte, inventado en 1892 por un estudiante del Springfield College, goza también de gran popularidad en este país, aunque su evolución ha hecho de él una reproducción fija de movimientos perfectamente aprendidos y la desaparición de la creatividad e improvisación. Esta evolución no se ha producido en el atletismo, que conserva toda su pureza.

2.1.25. Consecuencias de la Escuela Americana

En la evolución de la Escuela Americana, se debe incluir también todo el entramado deportivo de base y de elite, así como los deportes de aventura y/o riesgo, conocidos también como deportes californianos.

En el siglo XVIII, algunos filósofos y pedagogos importantes hacen sus aportaciones a la educación en general y a la E.F. en particular, destacando Rousseau, Basedow, Saizmann, Pestalozzi, Herbart, Spencer y Fróebel. La historia de esta disciplina sigue el mismo curso que la del resto de las materias, siendo a partir de esta época cuando comienzan los estudios serios de sistematización y aparición de métodos. Las características más destacadas de la E.F. son, su tímida inclusión en los programas escolares, su acercamiento a la

naturaleza, su importancia en la formación física de los ciudadanos, por tanto al servicio del Estado y, su relación con la música a través del canto.

En el siglo XIX, la escuela suaviza la disciplina, utiliza métodos atractivos, frecuentes recreos y muchos juegos, viéndose la gimnasia muy influenciada por estos principios. Se establece la obligatoriedad de su práctica en escuelas y colegios, y se realizan los primeros intentos de sistematización de métodos gimnásticos que permitirán su desarrollo posterior. A partir de aquí, surgen los autores considerados iniciadores de la E.F., nacen los más importantes métodos, que conoceremos como Escuelas, a partir de las que se desarrollarán los Sistemas y Movimientos Gimnásticos. Este proceso lo podemos dividir en tres grandes períodos:

El primero, ocupa todo el siglo XIX, y ofrece una amplia visión del desarrollo de las diferentes escuelas (Sueca, Alemana, Francesa, Inglesa y Americana).

Segundo comprende, de 1900 a 1939, en el que nacen los grandes movimientos del Norte, del Centro, del Oeste y Deportivo), conexionándolos con los predecesores y continuadores. El tercero, de 1939 en adelante, donde se definen las líneas (habilidades básicas, genéricas, específicas y especializadas; ritmo, danza, expresión y comunicación; actividades en la naturaleza, deportes, recreación y salud) de trabajo y desde el que nos acercaremos a la realidad escolar y a la Didáctica específica actual.

2.2 Elementos y tendencias que integran el área de Educación Física desde la psicomotricidad, la actividad física y el manejo del cuerpo

Para introducirnos en el estudio de las corrientes actuales de E.F., hemos de partir de los planteamientos que han prevalecido alrededor del cuerpo en la educación del siglo XX, existen dos vías, la iniciada en Inglaterra por Arnold, cuya motivación inicial fue ocupar el ocio de los muchachos de la aristocracia y burguesía inglesa y, la que se desarrolló en el Continente, que propone, ejercicios físicos como compensación a los abusos del trabajo escolar, originando dos funciones bien diferenciadas para la E.F. una de recreación, liberación y expansión corporal y, otra, de corrección de las alteraciones producidas por el trabajo escolar prolongado, sobre todo de las deformaciones posturales. Son, por tanto dos, los conceptos que subyacen tradicionalmente en la E.F., recreación y salud, ambos forman parte de la educación integral de la juventud.

A partir de 1939 se produce un proceso de caída en las iniciativas originales de las diferentes escuelas europeas de gimnasia, que origina un fenómeno de influencias recíprocas y universalización entre ellas, motivado por la mejora de las comunicaciones en general y por la celebración de las Lingiadas (foros internacionales de debate en torno a la Gimnasia y la E.F.) Por tal motivo, la tradición del deporte educativo británico fue tomando cuerpo en el seno de la creencia gimnástica continental y viceversa, hasta el punto de convertirse aquel, en el fenómeno social de dimensión mundial que hoy es, gracias a la buena acogida entre los diversos grupos sociales y, sobre todo, al absoluto interés despertado en los ámbitos económico y político.

Las corrientes actuales de Educación Física

Por las razones expuestas, se han configurado algunas corrientes educativas alrededor del concepto de E.F. de entre las que seleccionamos en primer lugar tres:

1. Educación físico-deportiva: el cuerpo acrobático.

2. Educación psicomotriz: el cuerpo pensante.
3. Expresión corporal: el cuerpo comunicante (Vázquez, B.,1989)

A estas tres corrientes, podemos añadir una cuarta...

4. La sociomotricidad, definida por Parlebás, P. como, una motricidad en relación con los compañeros y desarrollada principalmente en los juegos. Y añadiremos, al final de estas líneas otras, que por su incidencia social, recreativa y educativa, no podemos dejar de estudiar en este capítulo.

Dichas corrientes son:

5. Corriente Centroeuropea.
6. Corriente de las Habilidades Motrices Básicas (U.S.A.)
7. Corriente Multideportiva.
8. Corriente Alternativa.
9. Corriente de Actividades en la Naturaleza.
10. Corriente de Actividad Física y Salud.
11. Corriente de Turismo y Deporte.

La educación físico-deportiva: el cuerpo acrobático

Las bases científicas de esta E.F., las encontramos en las ciencias biológicas, con los contenidos y los ejercicios estructurados de forma progresiva a través de “lecciones”, sometidas a evolución y control mediante “ejercicios-test” que, permitirán al profesor un conocimiento rápido y riguroso del proceso de enseñanza. La práctica se resuelve por medio de ejercicios contruidos por el profesor o por los propios alumnos que van de lo simple a lo complejo, el procedimiento pedagógico más utilizado es la demostración. El entrenamiento va a convertir la E.F., también en educación moral, aunque la formación social y moral no son de hecho, resultantes de la formación corporal que, depende, ante todo, del sentido moral y social y del valor pedagógico del educador. Esta forma de entender la E.F. no goza del interés de los escolares, por lo que ha caído en un creciente desprestigio.

Como crítica a este método surge inicialmente el deporte y, posteriormente, incluyendo a ambas prácticas, aparece una parte de la educación psicomotriz, de la expresión corporal y de la recreación, conjunto de actividades, mucho más cercano a los planteamientos actuales alrededor de la materia. En este sentido Bonet, E. (1974), defiende la E.F. como parte integrante de la educación, cuando se refiere al ideal educativo griego, diciendo: "el concepto griego de educación se resume en el estudio de las letras, la música y la gimnasia, es decir, en el desarrollo de una forma armónica de vida en la que se articula inseparablemente cada una de las cualidades humanas de base: inteligencia, sensibilidad y cultura física".

En España estas ideas fueron adoptadas por los profesores formados en la Escuela Central de E.F. de Toledo, quienes las difundieron por toda la geografía nacional. Del mismo modo la formación de profesores y profesoras por el F.J. y la S.F., respectivamente, hicieron que la gimnasia tuviera una gran influencia militar, que ha ejercido casi hasta nuestros días (gimnasia "militarista" con prácticas premilitares, voces de mando y gusto por lo geométrico y por el comando).

Sobre el Deporte, fueron dos hechos fundamentales, uno en el siglo XIX otro en el siglo XX, los determinantes de su utilización en la educación. El primero, obra de T. Arnold al introducir los juegos deportivos en los colegios ingleses, el segundo, del Barón P. de Coubertín y su instauración de los Juegos Olímpicos contemporáneos. La práctica deportiva en el Continente europeo no nació en la escuela, sino en la sociedad, desde la que pasó a invadir, en cierta medida, el ámbito escolar. Así, el Deporte ha sido en los tiempos recientes, y hoy mismo, mas una preocupación política y económica, que educativa, por lo que conlleva a objetivos estrictamente deportivos que educativos. Esta situación se ve agravar en parte, porque algunos profesionales del deporte se han formado tradicionalmente en ausencia de toda preparación pedagógica y buscan, sobre todo, en el deporte escolar el rendimiento y la competición.

No es este el sentido del deporte escolar, muy al contrario, se trata de educar a través del deporte, como si éste fuese la cima de la E.F.; se considera deporte como sistema educativo, para alcanzar una formación completa, física, moral y social y, a la vez, extender el gusto por estas actividades más allá de la edad escolar.

Cagigal, J.M. (1966), defensor del deporte como medio educativo, trata de recopilar las significaciones de la palabra, parte de su origen latino y utiliza para ello gran número de diccionarios y enciclopedias de lenguas modernas y dice que deporte es, ante todo, juego, diversión, pasatiempo. La mayoría concibe este juego en forma de ejercicios físicos. La mayoría también con un sentido competitivo (agonístico). Tendríamos, según ello, una imagen casi esencial: deporte es un juego, practicado casi siempre en forma competitiva y con ejercicio físico". Refiriéndose a las capacidades que adquiere el individuo de reorganizar o remodelar recursos personales en función de los éxitos o derrotas que la experiencia lúdico-deportiva le va proporcionando, es decir el juego como preparación para la vida, continúa diciendo: "el juego deportivo es un catalizador de reorganizaciones personales".¹²

Ante la disyuntiva que expresa Cagigal, Blázquez, D. (1995), divide el deporte en tres tipos: deporte recreativo, el practicado por placer y diversión, sin ninguna intención de competir o superar a un adversario. Deporte competitivo, el practicado con la intención de vencer a un adversario o de superarse a uno mismo. Y deporte educativo, aquel cuya pretensión fundamental es colaborar al desarrollo armónico y potenciar los valores del individuo.

Como resultado entre el dilema terminológico y conceptual sobre E.F. deporte, al que nos hemos referido ampliamente en el capítulo primero, obtenemos la denominación de actividad física, que engloba ambos términos, y reúne características de recreación, estética corporal, socialización y salud como

¹² Cagigal, J.M.. Deporte, Pedagogía y Humanismo, Ramos Artes Gráficas Madrid, 1966. p.32

objetivos a conseguir a largo plazo, mucho más allá de las etapas de enseñanza obligatoria. Sin embargo, Cagigal, J.M. (1957), ya apuntaba citando a Hébert, G., la imposibilidad de desligar los tres conceptos, cuando decía: "todo género de ejercicio o actividad física que tiene por objeto la realización de una performance cuya ejecución se basa, esencialmente, en la idea de lucha contra un elemento, una distancia, una duración, un obstáculo, una dificultad material, un peligro, un animal, un adversario, y por extensión, uno mismo".¹³

La educación psicomotriz: el cuerpo pensante

El término psicomotricidad proviene de la psiquiatría y la psicología, parece que fue acuñado a principios de siglo por Dupré y es, ciertamente, contradictorio; por un lado utiliza un nombre nuevo para algo que ya existía (en todo movimiento participan estructuras mentales y físicas), por otro, alude a la globalidad de la persona, a la realidad psicosomática, hecho este muy importante para la E.F., con un término dualista en sí mismo.

Entre los antecedentes de la educación psicomotriz se encuentran numerosas referencias provenientes de los campos de estudio de la Psicología Genética: Piaget y Wallon; del Psicoanálisis: Freud; de la Psiquiatría Infantil: Ajuriaguerra de la Neurofisiología, etc... En todas ellas se pone de manifiesto la estrecha relación existente entre lo psíquico y lo motriz, concretado, unas veces, en los trastornos psíquicos y los motrices, algunas, en el papel que juega la motricidad en la formación de la inteligencia en las primeras edades y, otras, en la expresión, comunicación a través del tono muscular y la actitud. Tales ideas se tomaron en consideración en Francia, donde, Dupré entre otros, fue aplicándolas en la práctica reeducativa con niños que sufrían retrasos, obteniendo éxito y reconocimiento. En consecuencia, aparecen los trabajos de Guilmain y Ozeresky, que abundan en la medición de los aspectos motores y psicomotores, y en su relación con el carácter y el temperamento.

¹³ Hébert, G. Educación Física y Desarrollo Humano. Editores Blasco. Barcelona 1957.p.58.

La educación psicomotriz comienza a difundirse en Francia a partir de las décadas de los años cincuenta y sesenta del siglo XX, mientras que en nuestro país, se desarrolla aproximadamente en la década de los setenta. Se concibe como una educación dirigida no ya al cuerpo como entidad meramente biológica, sino psicosomática, en la que las estructuras motrices se desarrollan en interacción constante entre el yo y el medio, ya sea físico o social. Esta entidad psicosomática se resume básicamente en el esquema corporal, término nacido en el ámbito de la neurofisiología, de la mano de Bonnier (1903) que ha pasado por diversas interpretaciones hasta la más reciente de imagen corporal de Schilder.

Su inclusión como un verdadero tema educativo se produce con la publicación de la obra de L. Picq y P. Vayer, "Education Psychomotrice et arriération mentale" (1960), con la que la educación psicomotriz alcanza su verdadera autonomía y se convierte en una acción educativa original con objetivos y medios propios. En esta obra, Picq y Vayer utilizan algunos test de Guilmain, Ozeresky, etc..., para medir los parámetros que podían mostrar la situación perceptivo-motriz del niño (lateralidad, percepción espacial, temporal...) respecto a los aspectos fundamentales para los aprendizajes básicos (lectura, escritura y cálculo).

En la misma línea, el canadiense Kephart habla de los prerequisites, para referirse a las capacidades perceptivo-motrices antes dichas, necesarias, aunque no suficientes, para la adquisición con garantías, de los aprendizajes escolares básicos. Señala que algunos niños con gran nivel en dichas capacidades tienen grandes problemas a la hora de aprender a leer o a escribir, mientras que otros con menos nivel consiguen aprender sin dificultad, aunque no ofrece una justificación. Lapiérre, A. (1985), al referirse a este problema, aduce que los prerequisites no son suficientes para la adquisición de los aprendizajes básicos porque sería necesario además, contar con otros factores que entran en juego: los factores afectivos.

En cualquier caso, la psicomotricidad se ha asentado en el seno de la E.F. y ha contribuido a la ampliación de sus horizontes, mejorando su prestigio en el ámbito educativo, para unos y, para otros, en una incursión intelectualista que amenaza la propia esencia de la E.F.

Por otra parte, el desarrollo y difusión de la educación psicomotriz se han visto favorecidos por una serie de factores que podrían resumirse en los siguientes: el nuevo entendimiento de la psicopatología infantil impulsado por el psicoanálisis; el avance de la neuropsiquiatría infantil; los análisis sobre el fracaso escolar; las críticas a la reeducación, basada en las técnicas clásicas, sobre todo a la gimnasia correctiva; la difusión de la obra de H. Wallon y de J. Piaget; y la revolución, de la E.F. tradicional, por obra de la psicocinética de J. Le Boulch. Por lo que respecta a nuestro cometido, analizaremos tres corrientes nacidas en el ámbito o desde la E.F.: el método psicocinético de J. Le Boulch; la educación corporal de L. Picq y R. Vayer; y la educación vivenciada de A. Lapiérre.

El método psicocinético de J. Le Boulch

La Psicocinética del doctor francés Jean Le Boulch, es uno de los enfoques psicomotricistas de relevancia y el que, posiblemente, haya tenido más trascendencia en España. Le Boulch (1978), define el método psicocinético como un método general de educación que utiliza como material pedagógico el movimiento humano en todas sus formas, caracterizado por una filosofía de la educación que busca para el ser humano un mejor conocimiento de sí mismo; un mejor ajuste de su conducta, autonomía y acceso a responsabilidades en el marco de la vida social, un método de pedagogía activa.

Esta pedagogía implica, en los mismos términos en que lo hace la Pedagogía Nueva, el desarrollo de las capacidades, más que el aprendizaje de gestos modélicos y la acumulación de contenidos motrices; la modificación de "actitudes personales" como base para los procesos de adaptación y de integración grupal, otra de sus características es el apoyo que tiene en una psicología unitaria de la

persona, ya que pone en acción los diversos factores de la personalidad. La gran importancia que da a la experiencia vivida (concienciación y significación del movimiento), de tal forma que la experiencia motriz no puede ser sustituida por la experiencia o los tecnicismos del profesor, de ahí que el tanteo experimental, sea preferido al método de la demostración como método del aprendizaje, porque el niño comprende una situación nueva por medio de su exploración y no por referencia a la experiencia de su maestro.

Además la utilización de la noción de estructuración recíproca entre el yo y el medio, el mundo y el yo, se constituyen correlativamente y se estructuran recíprocamente (Muchielle); un gesto modifica al mismo tiempo al medio y a quien lo ejecuta (Wallon). Por otra parte es importante señalar también la utilización de la actividad grupal. Y por último, su utilización como una verdadera educación por el movimiento, ya que a través de los ejercicios que propone se consigue un doble objetivo: perfeccionar las habilidades motrices básicas y sentar las bases sobre las que se desarrollarán otros aspectos de la educación.

Ante lo expuesto, parece necesario precisar la utilización del método psicocinético en E.F. y deportes, en este sentido, creemos que no existe necesariamente contradicción entre deporte y psicomotricidad, por eso, el tipo de formación que proponemos desemboca igualmente en la adquisición del saber hacer, finalmente, también el deporte puede considerarse como una prolongación de la psicomotricidad, ya que utilizado como deporte educativo se convierte, para el adolescente, en un medio de formación, ser.

La educación corporal de L. Picq y R Vayer: de la educación psicomotriz a la educación corporal

Estos autores definen la psicomotricidad como una acción pedagógica psicológica que utiliza los medios de la E.F. para normalizar o mejorar el comportamiento del niño. Su concepción psicopedagógica de la psicomotricidad les lleva a adecuar las tareas de aprendizaje a los niveles de desarrollo psicomotor del niño; por este

motivo, desde el punto de vista metodológico, lo más importante será la observación del comportamiento dinámico del alumno para establecer dichos niveles de desarrollo. Para ello, es necesario, conocer los diferentes tipos de conductas que se desarrollan en relación con la motricidad: conductas motrices clásicas; conductas neuromotrices; conductas perceptivo-motrices; y conductas sociomotrices.

Posteriormente, P. Vayer, centra el análisis, en el mundo relacional del niño, señalando los componentes de esa relación: el "yo, el mundo de los objetos" y el otro", entre los que se establece un verdadero diálogo en el sentido en que lo entendieron Wallon, Ajuriaguerra, Muchielle y Ausubel.

Para Ausubel, D.R, el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese y enséñese en consecuencia. Planteamiento con el que coincide Vayer, para quien la acción educativa debe estar basada en la acción corporal y en las vivencias infantiles, así, la educación corporal se debe constituir en el punto de partida de toda acción educativa, de tal manera, que para las edades más tempranas, toda educación debe ser corporal y, posteriormente, en la edad de los aprendizajes escolares, la educación corporal será la condición necesaria de los mismos.

La educación vivenciada de A. Lapiérre y B. Aucounturier: de la vivencia al concepto

El concepto de psicomotricidad es para Lapiérre, A.: "...la concepción de la educación que, partiendo del redescubrimiento de la indisoluble totalidad del ser, desemboca en una nueva filosofía del niño, del hombre y de la sociedad.

No se puede diferenciar de una pedagogía centrada en el sujeto y no ya en el conocimiento, en el ser y no ya en el tener de la libertad que es a la vez autonomía personal y respeto del otro. Quizá, en definitiva, un acercamiento a la verdadera democracia...".

La educación psicomotriz para estos autores, rebasa los límites de una técnica especializada para convertirse en el punto de partida de toda educación, los aprendizajes escolares son vividos por el niño como una imposición arbitraria del adulto. Para evitarlo, centran su trabajo en la educación vivenciada. Su metodología no se basa en una clasificación de las conductas motrices, sino en el desarrollo de diversas situaciones que deben ser vividas por el niño, en las que la observación del mismo y la acción del educador son más importantes que la posible programación. Por tanto, el concepto de educación vivenciada, se refiere tanto al niño como al educador, el cual debe ir ajustando su acción a las manifestaciones infantiles. El trabajo con el cuerpo y el movimiento del niño, así como con el cuerpo y el movimiento del profesor, como medios de relación y de comunicación infraverbal son indispensables. El hilo conductor de toda la metodología de estos autores es la interacción entre el niño y el educador, de manera que la formación y personalidad de éste, es fundamental en todo el proceso.

Definen los diferentes conceptos de cuerpo con los que juegan las distintas tendencias de la E.F. y de la propia psicomotricidad: cuerpo anatómico, cuerpo neurológico, cuerpo psicológico, cuerpo vivido, cuerpo medio de expresión y comunicación y, cuerpo existencial. Tras una densa argumentación, explican que su experiencia práctica les ha llevado a la búsqueda del cuerpo existencial en el que uno no "tiene" ya cuerpo, sino que "es" su cuerpo, en ese momento "desaparecen todas las inhibiciones y la expresión se hace auténtica", se encuentra la unidad de la persona. Por tanto, deducimos de sus exposiciones teóricas, que a través de la psicomotricidad, se acercan enormemente a la expresión corporal, y que lo que ellos denominan comunicación infraverbal, se corresponde con la comunicación no discursiva, lenguaje gestual o comunicación corporal.

Pero la psicomotricidad, presenta también algunas problemáticas, como la de ser un concepto ambiguo, ya que todo movimiento tiene un componente psíquico; la existencia de multiplicidad de métodos; y la diferencia de objetivos que persigue con ella cada autor.

Según los planteamientos expuestos, apoyados entre otros, por los autores citados hasta aquí, la corriente psicomotriz, hace su aportación, fundamentalmente, a las habilidades perceptivo-motrices, enfocada hacia tres direcciones: Educación por el movimiento; Reeducción del movimiento; y Terapia para rehabilitar.

La expresión corporal: el cuerpo comunicante

Con antecedentes en los sistemas rítmicos, en la psicomotricidad y en la Gimnasia Escolar Austriaca, esta corriente conocida también como expresión y comunicación corporal, tiende a buscar el equilibrio psico-físico del alumno.

En los años sesenta la expresión corporal comienza a tomar peso específico como corriente de la E.F. que, por otro lado, se enfrenta a la omnipresencia deportiva en el curriculum de esta disciplina. Esto no es óbice para situar los antecedentes de la corriente en décadas anteriores de este siglo o incluso en la modernidad. En un principio, la falta de concreción de esta tendencia hace que en ella se den cita de manera convulsa las prácticas más variopintas: desde actividades extraescolares relacionadas con la expresión, hasta la danza, la psicomotricidad, el mimo, las técnicas de expresión corporal, el teatro...

Por estos motivos, fueron surgiendo líneas de acción, entre las que, desde Francia, se reconoce que en la órbita anglosajona se mantiene una constante de desarrollo de la creatividad artística y expresiva, mientras que en el área de influencia francesa existe una tradición más tecnicista y sistemática.

Nosotros estudiaremos esta corriente desde tres perspectivas, finalizando con los contenidos que se incluyen en el DCB para su desarrollo dentro de este núcleo:

a) La expresión corporal y las nuevas ideologías. Una de las más recientes y menos difundida de las nuevas corrientes en E.F., es la expresión corporal, término utilizado por Jacques Coplan en 1923, en el que incluía la danza, clásica y moderna, el jazz, cierto teatro y el mimo, en general de orientación psicomotriz incipiente.

Tradicionalmente la expresión corporal se reducía a la danza y a la gimnasia rítmica, dirigida fundamentalmente a las chicas. Ante todo se trataba de actividades para comunicarse y manifestarse, a través de cuerpo, pero buscando siempre la creación y no la simple improvisación. Sin embargo, esas prácticas se amplían, desarrollándose las referencias teóricas complicadas por el propio debate de las ciencias humanas y sociales en que se apoyan, sobre todo la psicología y el psicoanálisis que, poco a poco, irán sustituyendo a las ciencias biológicas.

Esta tercera corriente ha tenido una conexión muy estrecha con prácticas sociales no escolares e incluso las actividades escolares de este signo se han considerado a veces como marginales. Las prácticas corporales, tan numerosas y variadas como las denominaciones con las que se les conoce, son el antecedente y el telón de fondo de las formas, también muy variadas, de expresión corporal incorporadas más o menos institucionalmente a la E.F.

b) La expresión corporal y la E.F. En el curso 1968-69, se inicia en Toulouse una experiencia en E.F. que merece ser considerada, por lo ilustrativa que resulta, el tránsito de la expresión corporal anterior y posterior a este vendaval. La clave está en la constitución del grupo G.R.E.C. por profesores de E.F., con tintes de expresión corporal, y de estar animado por J.B. Bonange, profesor de E.F. masculina. Sus objetivos eran la enseñanza práctica y teórica; estaban

interesados en el cuerpo expresivo del estudiante de E.F., en la relación pedagógica en general y en la mediación entre la E.F. y la educación artística como alternativa a la escasa creatividad de los juegos deportivos. El propio Bonange, interpreta la expresión corporal como proceso de iniciación, de ritmo de paso de un modelo de ser a otro, del que conoce su cuerpo por el entrenamiento, el dominio y el esfuerzo.

Pedagógicamente Bonange destaca los siguientes rasgos de esta forma de E.F.: utilización de los instrumentos clásicos de la E.F. pero desfuncionalizados y dotados de significados lúdicos; existencia de temas que pueden tener su origen en la música, la poesía o en un acontecimiento de actualidad o hecho cultural, nuevo papel descentralizado del profesor, que ya no es modelo o centro de referencia, como el alumno no lo es de repetición; y dinámica de grupo, tanto en la estructuración de la actividad como en la evaluación de la experiencia.

A este respecto, C. Pujade-Renaud, resume las principales connotaciones de esta pedagogía en los siguientes puntos: Instauración de una pedagogía abierta en la que tanto el estudiante como el profesor son investigadores. Reinserción de la expresión corporal en el campo del lenguaje, sin caer en el peligro de una valorización mística de lo no verbal o de una mitificación del cuerpo. Pérdida brusca, quizá transitoria del objeto técnico, el individuo no cuenta más que con la revelación de sí mismo y su relación con los otros. De ahí procede, tal vez, la extremada valoración del cuerpo. Y ausencia de capitalización de un saber que se elabora a través de la prueba de uno mismo y de la génesis del grupo. La técnica es considerada un obstáculo a la creación y a la comunicación, no es que se rechace absolutamente sino que pierde el valor práctico que prioritariamente tiene la E.F. tradicional.

Pero el problema mayor se plantea al pensar en una expresión corporal escolarizada y normativizada, solventado en los nuevos currículos escolares mediante diferentes actividades de gran aceptación por los alumnos, tales como

cuentos musicales y motores, bailes de salón, diferentes tipos de aeróbic, montajes de coreografías, escenificaciones diversas en consonancia con la edad de los alumnos, etc...

Como respuesta a estos problemas y buscando el impacto social de la expresión corporal, el G.R.E.C. busca dos vías de salida, la del espectáculo y la de la actuación en plena calle. Sin embargo, la experiencia de este grupo, además de ilustrativa y crucial en la expresión corporal, aporta tantas limitaciones y riesgos como elementos positivos y ejemplares para la E.F.

c) Tendencias y aplicaciones de la expresión corporal. Es evidente la peculiaridad de esta tercera vertiente de la E.F., por ello, teniendo en cuenta la diversidad de formas en que se presenta y cultiva, consideramos conveniente aportar alguna orientación clarificatoria del conjunto. A tal fin, con metodología empírica y técnicas de observación Blouin Le Baron, J. (1982), establece unos criterios diferenciadores y, sobre ellos, distingue cuatro modalidades de expresión corporal:

- Expresión corporal psicoanalítica. Ligada a la enorme variedad de psicoterapias en uso, pretende ayudar a profundizar y expresar lo que pasa en el fondo de uno mismo.
- Expresión corporal metafísica. En sentido de experiencia que pretende llegar más allá de lo físico para volver a los supuestos orígenes o trascender, como superación de la finitud.
- Expresión corporal de espectáculo o escénica. El acento recae sobre la función comunicativa, la transmisión al público de un mensaje en el que deben estar implicados un personaje con sus ideas y sentimientos y una forma gestual apropiada (técnica expresiva)
- Expresión corporal pedagógica. Desarrollada en el mundo escolar, que hará referencia a las teorías psicopedagógicas predominantes y del marco institucional en el que se desarrollan. Orientada a la concienciación y máxima disponibilidad del niño, así como a los aprendizajes posteriores

Así, la aplicación práctica de la expresión corporal en E.F., se compone de:

- Educación Postural e imagen corporal.
- Expresión y comunicación no discursiva: Lenguaje corporal y gesto.
- Dominio del espacio-tiempo.
- Danza/Baile.
- Teatro evolutivo (Juego simbólico; Juego de Roles; Juego dramático; Dramática creativa; Creación colectiva y montaje de textos).
- Mimo.

La sociomotricidad de R. Parlebás

Ante tanta diversidad y dispersión, surgieron diferentes intentos de síntesis. Sin embargo, casi siempre fueron pretensiones de delimitar con toda precisión el objeto de estudio, de atribuirle un campo, también exacto y único del saber (una ciencia), todo ello como soporte de una exigencia última y más determinante, la legitimación y especialización profesional. Uno de estos intentos, quizá el más destacado es el realizado por Parlebás, conocido como Sociomotricidad.

El concepto de psicomotricidad es para el autor un gran hallazgo, de tal manera, que lo considera el más importante en la evolución de la E.F. moderna. El método psicomotriz tiene el mérito de haber centrado la mirada, no en el movimiento, sino en el ser que se mueve; los ejercicios no son un fin en sí mismos sino medios de enriquecimiento psicomotor; no es la técnica ni el saber hacer lo fundamental, sino el sujeto que las utiliza.

Ahora bien, el concepto de psicomotricidad utilizado por J. Le Boulch es insuficiente para Parlebás, ya que alude a aspectos individuales del movimiento, a una motricidad aislada cuyo punto de referencia fundamental es colectivo; la motricidad individual se ve afectada constantemente por la motricidad de los adversarios y de los compañeros de juego, así como por el entorno en que se desarrolla la actividad física (factores climatológicos, espectadores, entrenadores,

etc ...), configurando todos ellos la incertidumbre en la acción motriz, por tanto es una motricidad en relación, a la que el autor define con el término de Sociomotricidad. Este concepto y su correlato, la inteligencia sociomotriz, tienen para el autor su terreno propio en los deportes colectivos. Parlebás reconoce también la existencia de un inconsciente motor, portador de un significado, que el educador ha de tener en cuenta en las situaciones que propone y en la relación que establece con las personas, así como en las situaciones que suscita entre los miembros del grupo.

En efecto, en un juego colectivo es tan importante la propia habilidad motriz, que puede convertirse en una buena técnica, como la capacidad de descentralización, de ponerse en lugar del otro, de prever conductas ajenas, de anticipación perceptiva, elementos de acción que pueden formar parte de las tácticas deportivas, pero que, sin duda, estarán muy relacionados con la capacidad del jugador para conectar con sus compañeros, para poner a prueba su sociomotricidad.

Por otra parte, la construcción de una nueva ciencia para la E.F. se presenta a Parlebás como la solución al actual confusionismo de métodos, técnicas y doctrinas. El punto de partida es el mismo, su incomodidad ante la diversidad de enfoques derivados de la variedad de definiciones del objeto de la E.F. En su intento, Parlebás utiliza los conceptos y teorías más en boga de las ciencias humanas y, con ellos trata, siguiendo el esquema tradicional, de fijar el objeto y el método de la nueva ciencia. En cuanto al objeto, toma la noción de conductas motrices como propia de dicha disciplina, ya que el término conducta implica una totalidad. Las conductas motrices presentan al individuo una totalidad actuante; representan un modo de relación consigo mismo, con el mundo y con los otros, lleno de significación. La profundización en el estudio de ese objeto propio, le lleva a la noción de estructuras motrices como base del aprendizaje motriz y de su articulación pedagógica. Así, pues, Parlebás considera las estructuras motrices como una estructura de comunicación.

Ante todo, llama la atención la contradicción entre la pretensión de lograr una ciencia de la E.F. autónoma y, esta sucesiva incorporación de elementos teóricos destacados de las más variadas disciplinas, tratándose además de elementos muy complejos y polémicos de la ciencia humana. Por otro lado, un mismo objeto de conocimiento puede ser estudiado por varias ciencias, viéndolo cada una desde una perspectiva propia. Además, la riqueza de contenidos que acertadamente, atribuye a las conductas motrices, incluidos los afectivos, mal pueden recogerse y conservarse en esos modelos tan abstractos y matematizados.

Por último, la concepción de juegos deportivos, en los que parece concentrar sus últimas elaboraciones, es discutible, ya que hace recaer todo el peso de dicha concepción en el hecho de que los juegos estén o no institucionalizados.

Corriente centroeuropea

Esta corriente hace su aportación a la generalización de habilidades (genéricas), siendo los autores más relevantes Grolli, Pock, Koch, Schmidt, Mittervauer, la Asociación de Licenciados en E.F. de la Universidad Católica de Lovaina (A.L.E.F.U.C.L.), Reiciá, Burger, etc...

Se compone de tres líneas, a las que hemos hecho referencia anterior cuando hablábamos de la Escuela Alemana:

1. Gimnasia Escolar Austríaca, nacida de las ideas del método natural francés, del método lúdico-deportivo inglés, de la vida al aire libre que preconizan los naturalistas, de la gimnasia pedagógica de Guts Muths, del turnkunst de F.L. Jahn, y de la gimnasia moderna de R. Bode, actualmente denominada "E.F. Escolar", introducida en España por G. Schmidt, con contenidos especialmente recreativos.

2. La A.L.E.F.U.C.L., también conocida, como corriente de las habilidades genéricas, que persigue objetivos a largo plazo, sin buscar la técnica perfecta, sino

la mejor aplicación a cualquier situación. Su objetivo prioritario es el desarrollo y dominio de las conductas motrices. Los temas que tratan se centran en los diferentes aspectos de la actividad física, mecánico (trabajo de las cualidades físicas); psicomotor (esquema corporal, percepción espacial, percepción temporal); y psicosocial (trabajo en grupo, cooperación).

3. La Escuela Alemana, de propuestas muy similares a la A.L.E.F.U.C.L., cuyo representante más directo es Koch.

Corriente de las habilidades motrices básicas (U.S.A.)

Citada también al referirnos a la Escuela Americana, su aportación se dirige a las habilidades básicas y perceptivo-motrices. Entre sus representantes destacan numerosos psicólogos que relacionan el desarrollo integral del niño con la motricidad, destacando Getman, Kephart, Dolman, Delacato, Oliver, Kiphart, Cratty, Mosston, Fleishman, Bruner, Conolly, McGrew, Guilford, McCienaghan, Gallahue, Lawther, Barry, Wickstrom, etc...

Las aportaciones de estos autores establecen cuatro enfoques: 1. perceptivo-motriz, en el que la capacidad perceptiva es la base de cualquier aprendizaje;

2. De organización neurológica; 3. dinámico, mediante el que, con una actividad motriz positiva, pueden modificarse facetas de la personalidad infantil; 4. a través de los modelos cognoscitivos, que desarrollan funciones intelectuales y operaciones académicas con la ayuda de experiencias de movimiento.

Corriente multideportiva

Esta corriente contiene y desarrolla las habilidades específicas, para llegar posteriormente a las especializadas. Entre sus representantes, podemos citar a Sánchez Bañuelos, Blázquez, Moral, Cantó, Hernández Manchón, Seirui-Lo, Pila, Serra y Parlebás, los cuales establecen la enseñanza multideportiva en tres

categorías: deportes individuales, deportes de adversario (con contacto y sin contacto); y deportes colectivos. Sostienen que para llegar a la adquisición de las habilidades específicas y especializadas, hay que desarrollar, en primer lugar, las habilidades perceptivas, básicas y genéricas, no como se venía haciendo a partir de la participación específica deportiva en cualquier edad y desde el propio deporte.

La cara deportiva de esta corriente procede del deporte educativo británico, con la significativa particularidad de que en el resto de Europa éste se introduce en la educación después de arraigarse en la sociedad. Por tanto, el deporte al acceder a la E.F. en Europa y en España, lleva consigo todo el condicionante que supone la contaminación política (exaltación nacionalista y propaganda nacional e internacional de los gobiernos), a la que posteriormente se le unirá la económica (publicidad, intereses económicos multinacionales, consumismo, supe profesionalismo, etc...), y a la que, desgraciadamente en estos últimos años del siglo XX, habría que añadir la violencia.

Pero no son estos los únicos lastres con los que el deporte accede a la E.F. en el Continente, además trae consigo los fines competitivos, de rendimiento y, sobre todo, los métodos de enseñanza, conductistas, analíticos, repetitivos, directivos y centrados en el profesor y en la materia. Las prácticas "deportivistas" de la E.F. son sexistas, discriminan a las chicas con respecto a los chicos, y a los que poseen "gusto por el deporte, más, capacidad motriz" con respecto a los menos capacitados motrizmente y menos atraídos por el deporte (Lozano, J.J., 1996).

Así las cosas, no tardarán en levantarse voces en contra de esta manera de introducir el deporte en el curriculum de la E.F. escolar, que con el tiempo, permitirán realizar algunas modificaciones educativas del respecto, hasta que la LOGSE lo incluye como contenido propio de la E.F. en Primaria con algunos condicionantes didácticos que se desprenden del siguiente párrafo extraído del DCB: "La práctica deportiva, sin embargo, tal como es socialmente apreciada,

corresponde a planteamientos competitivos, selectivos y restringidos a una sola especialidad, que no siempre son compatibles con las intenciones educativas del currículo. Para constituir un hecho educativo, el deporte ha de tener un carácter abierto, sin que la participación se supedita a las características de sexo, niveles de habilidad u otros criterios de discriminación; y debe, así mismo realizarse con fines educativos (...) y no con la finalidad de obtener un resultado en la actividad competitiva", MEC (1992a).

Indiscutiblemente, si somos capaces de desarrollar al unísono en los jóvenes, conceptos de competición, inherentes al ser humano y, de colaboración, podremos introducir el deporte en la escuela, sin ningún problema, muy al contrario, usándolo como recurso didáctico o fin en sí mismo. En este sentido coincidimos con Arnold, P.J. (1991), cuando dice que la razón por la cual, se da mayor importancia al deporte, de entre todas las actividades físicas, consiste en que, desprovisto de finalidades propias, pero ligado a la idea de progresar, se presta perfectamente a la educación de los jóvenes, dado que implica la confrontación, la competición y la colaboración. A través del deporte surge un comportamiento y un estado de espíritu ejemplar, su alcance educativo puede ser considerable". El deporte, por último, enseñado correctamente, presenta otra característica educativa, permite la elevación de la autoestima en el alumno.

Por tanto, la corriente de E.F. que lo recoge, está en auge y, los educadores, entrenadores, monitores, etc.... que realizan su actividad con niños y jóvenes, deben conocer y valorar las inmensas posibilidades educativas que presenta.

Corriente alternativa

Durante las décadas de los ochenta y de los noventa del siglo XX, irrumpen en la escena de la actividad física una serie de prácticas físicas cuyo epicentro se sitúa, casi siempre, en los Estados Unidos, concretamente en la costa californiana, y se extienden rápidamente por el mundo occidental. Estas actividades surgen como consecuencia de la degeneración de los deportes tradicionales de dimensión

internacional, que no acaban de adaptarse a los cambios de la vanguardia social y se presentan como alternativa a la oferta existente, con el respaldo de unas características y valores propios de la postmodernidad.

Efectivamente, según Miranda, J. (1993), estas nuevas actividades físicas participan de las características de la postmodernidad en cuanto que en ellas los valores femeninos están en alza; forman parte de un proceso de personalización; la información, posee gran importancia; están inmersas en una nueva conciencia ecológica, flexible, cordial y con sentido del humor; y sus practicantes tienen rasgos de la persona a la que gusta la complejidad, la incertidumbre, la autoorganización, el riesgo y el uso creativo del azar, son, por tanto, denominados de aventura, de riesgo, etc...

Al citado movimiento podrían pertenecer actividades tan variadas como el Aerobic, el Physical Fitness, el Body-building, el rowing, y un largo etcétera, cuyas principales características son conservar una buena forma física, un cuerpo estéticamente bello, relacionarse socialmente, acatar los dictados de la moda, ocupar el tiempo de ocio y ayudar a combatir el estrés. Pero los que merecen especial mención son los deportes californianos, a los que les une, según Miranda, J. (1993), el ser actividades deslizantes por tierra, mar y aire (mountain bike, skate; surf, rafting; puenting, parapente, respectivamente).

En todas, además, se utiliza el ideal de "cuerpo postmoderno- caracterizado por ser un producto de consumo (prendas deportivas, productos dietéticos, etc ...), medio de combate ante los males de la civilización (estrés, sedentarismo, etc...), remedio contra la inseguridad, la soledad, la angustia y vehículo para múltiples experiencias. A pesar de su común origen contestatario y alternativo, su trayectoria muestra que sucumben a la todopoderosa maquinaria económica y política que los absorbe sin dificultad, a través de la competición institucionalizada, la comercialización internacional de material, etc...

Postmodernas o no, lo cierto es que algunas de las actividades de este tipo fueron incluyéndose de forma masiva en el curriculum de la E.F.. Pero aunque, lógicamente, todas no tenían cabida en el marco escolar, las que fueron susceptibles de ello han ido engrosando la lista de los "juegos y deportes alternativos", tal fue el nombre que como contenido de la disciplina se les asignó. En este conjunto se incluyeron, el disco volador, las cometas, los pompones, el badminton, el aerobio, el patinaje, los zancos, indiacas, diábolos, boomerang, la orientación, el voley-playa..., a las que pronto les ocurrió lo mismo que a las actividades originales en el ámbito extraescolar.

Corriente de actividades en la naturaleza

Disfrutar en y de la Naturaleza, ha sido habitual para el hombre desde siempre, sin embargo estas actividades se han alejado del curriculum educativo a pesar de estar recogidas en la LOGSE, para Enseñanza Secundaria, como un núcleo de contenidos.

En los últimos años del siglo XX, las actividades en la Naturaleza, quizá por el alza en que se encuentran los aspectos ecologistas de la sociedad, aparecen con fuerza como componentes del tiempo libre, ya sea para realizar algún tipo de deporte: golf, natación, esquí, piragüismo, vela, windsurf, escalada, parapente, etc., como para desarrollar marchas, acampadas, juegos de campamentos, cabuyería, orientación, supervivencia o senderismo (a pie, a caballo o en bicicleta), que van a acercar a los participantes a las zonas más desconocidas y alejadas de los núcleos urbanos, haciendo surgir otra actividad, el turismo rural.

Los campamentos, se convierten en el sitio ideal para desarrollarlas, bien como contenido de la E.F. reglada, bien como actividad extraescolar. Dicho espacio temporal, adquiere además otros aspectos relacionados con la salud y algunos parámetros medio ambientales. Su objetivo es educar a los niños y jóvenes para disfrutar de su tiempo de ocio.

A pesar de la oposición de los profesores a realizar este tipo de actividades, por el riesgo de accidentes u otro tipo de contingencia que conllevan, existen asociaciones y empresas de servicios que se encargan de su organización y desarrollo, y que viene a suplir el papel del profesorado de los centros en materia de actividad física extraescolar en contacto con la naturaleza.

Corriente de actividad física y salud

Esta Corriente debe considerarse, desde la perspectiva de la importancia que suponer la práctica regular de actividades físicas como hábito de vida saludable. Algo científicamente comprobado y socialmente aceptado.

La práctica de deportes o actividades físicas, cada vez más asidua entre la población, se produce por causas diferentes, que en la mayoría de los casos, tiene su origen en razones personales originadas por el estilo de vida y la búsqueda de la salud integral (física, psíquica y social), aspectos muy importantes para comprender la conducta de los seres humanos en relación con la salud.

La práctica asidua de actividad física va descendiendo con la edad y, es por ello, que los programas de actividad física-salud destinados a la población adulta, deben constituirse y considerarse como una opción válida de ejercicio físico regular o, lo que es lo mismo, hábito de vida saludable. Este hábito, que debe crearse desde las edades de escolarización, permitirá al sujeto desarrollar un proceso de entrenamiento a lo largo de su vida, con la consiguiente mejora sistemática y progresiva de sus capacidades físicas y/o sociales, incluso en la tercera edad.

Por estos motivos, desde esta corriente habrá que considerar la revisión de aportaciones metodológicas (distribución de cargas, necesidades de recuperación, tipo de actividad, etc...), los criterios de planificación y programación (objetivos, contenidos, temporalización), o los sistemas de evaluación, control y revisión, tanto del proceso como de los resultados.

Por último, aunque estas actividades no vayan dirigidas a edades escolares, a pesar de ser la salud un núcleo de contenidos del área de E.F. en todos los niveles de enseñanza, deben ser ciertamente individualizadas, dotadas de la suficiente información, con la comprensión de su utilidad por parte del ejecutante y la garantía de su seguridad y efectividad, para que como consecuencia se obtenga una valoración positiva.

Corriente de Turismo y Deporte

No podemos finalizar el análisis de las corrientes más representativas de la E.F., sin dedicar algunas líneas a una corriente incipiente, que puede llegar a configurarse como una de las más importantes.

Es evidente que el deporte forma parte de la cultura, que para el conocimiento de algunos aspectos de ésta (arquitectónicos, pictóricos, ecológicos, urbanísticos, bibliográficos, gastronómicos, etc...), nos desplazamos a otros lugares utilizando diferentes medios de transporte (autobús, tren, coche, moto, bicicleta, a pie...) y que a eso le llamamos "hacer turismo". Pues bien, si somos capaces de sistematizar esa actividad, diseñando una programación que nos permita realizar actividad física (circuitos urbanos, recorridos naturales, senderismo, asistencia a eventos deportivos...) mientras accedemos a cualquiera de los aspectos culturales que se han señalado, podremos compaginar el turismo con el deporte.

A estas actividades podríamos sumar otras que, cercanas a los deportes de aventura descritos, planteadas con diferentes objetivos, ocuparían parte de los contenidos de la corriente que estamos exponiendo. Estas actividades pueden ser la natación y otros deportes acuáticos, el esquí y otros deportes en la nieve, así como aquellos deportes de innovación cuya realización está prevista en las playas (voley-playa; badminton, fútbol playa, etc...). En esta línea, la aplicación de esta corriente en los centros escolares, permite la interdisciplinariedad con otras

materias y la elaboración de actividades conjuntas con otras áreas que configuran el currículum escolar.

Los conceptos educativos que subyacen tradicionalmente en la E.F. son dos, recreación y salud, ambos forman parte de la educación integral de la juventud.

En el siglo XX, a partir de 1939 se origina un fenómeno de influencias recíprocas y universalización entre las Escuelas Gimnásticas, que permite la internacionalización de sus líneas de actuación.

Las corrientes actuales de E.F, son para Vázquez, B. (1989) tres: Educación físico-deportiva: el cuerpo acrobático, Educación psicomotriz: el cuerpo pensante (en la que se incluye el método psicocinético de Jean Le Boulch; la educación corporal de L. Picq y R Vayer: de la educación psicomotriz a la educación corporal y la educación vivenciada de A. Lapiérre y B. Aucounturier: de la vivencia al concepto) y Expresión corporal: el cuerpo comunicante; a las que se añade la Sociomotricidad defendida por R Parlebás.

Como otras corrientes de E.F., merecen ser señaladas las siguientes: Corriente Centroeuropea; Corriente de Habilidades Motrices Básica (USA); Corriente Multideportiva; Corriente Alternativa; Corriente de Actividades en la Naturaleza; Corriente de Actividad Física-Salud; y Corriente de Turismo y Deporte.

El concepto de cuerpo en Educación Física

Desde el siglo XVII con el dualismo platónico que retoma Descartes, el hombre se considera cuerpo y alma, materia y espíritu, tiene aspectos físicos y psíquicos que hay que educar en conjunto, así lo reconocen médicos, filósofos y educadores que ofrecen sus diferentes versiones alrededor de estos conceptos , de estos planteamientos se valdrá la E.F., para pasar a formar parte de la educación.

Perspectivas sociales del cuerpo

Como los planteamientos educativos deben basarse en las demandas sociales, trataremos de exponer en este punto los aspectos que la sociedad actual, en continua evolución, establece en relación al concepto del cuerpo.

Aunque algunas voces pretenden presentar el fenómeno de la valoración social del cuerpo como algo surgido en nuestro tiempo, una muestra de que esto no es así puede estar en la descripción del cuerpo y de las actitudes que deberían poseer los ciudadanos de la Edad Media que quisieran ser considerados nobles y no viles, o también, el ideal corporal griego o al tratamiento de esta cuestión en otras culturas y en otros tiempos donde los mejor aceptados socialmente eran los que poseían un cuerpo fuerte, sano y esbelto.

Desde otra óptica, hay quien ve en la valoración del cuerpo en la sociedad actual una cuestión ambigua, es decir, por un lado observa claros indicios que potencian y ensalzan el valor de lo corporal en el seno de la sociedad (los modelos de salud, estética corporal, etc.... en boga, difundidos por los medios de comunicación, capaces de producir enfermedades en nuestros jóvenes como la anorexia y la bulimia). Y por otro, detecta una cultura contra el cuerpo (la explotación laboral y competitiva del cuerpo, su ignorancia en las etapas escolares, etc...).

Pero además de esta perspectiva general que podríamos denominar histórica, otras visiones sobre el concepto del cuerpo merecen ser señaladas, tal es el caso de la perspectiva de la Iglesia Católica fiel a su visión de la naturaleza humana, en la que el alma debe ser preservada por encima del cuerpo y en la que por la moral católica procedente del Concilio de Trento, el cuerpo es fuente de pecado, teoría que se va superando poco a poco hasta aceptar que el cuerpo es la residencia del alma y por eso hay que cuidarlo.

Estas influencias se concretan en el marco educativo de nuestro país, donde los colegios religiosos han contribuido, a la separación de la E.F. del grupo de las asignaturas consideradas tradicionalmente serias, debido a que no se dedicaba al

desarrollo intelectual del alma. Y, por otra parte, se sitúa en el marco de la discriminación de algunos grupos por sus diferentes realidades corporales.

Con respecto a las perspectivas sociológicas sobre el cuerpo, podemos distinguir entre social y sociológico, lo social es aquello que surge de la sociedad o está en ella, todo hecho o acción que se desarrolla colectivamente en el seno de la sociedad; lo sociológico es lo que se deriva del estudio o análisis de tales fenómenos sociales, realizado desde la Sociología. Las cotas alcanzadas por la valoración y la dedicación al cuerpo en la sociedad occidental podrían deberse a varios hechos que la caracterizan, tales como, el desplazamiento de la población de las zonas rurales a las ciudades, que conlleva un tipo de vida sedentaria en espacios reducidos y cuya válvula de escape más generalizada es la búsqueda de movimiento y de espacios. La reducción de la jornada laboral, que proporciona más tiempo libre para el empleo del ocio. El aumento del nivel de vida y como consecuencia las mayores posibilidades económicas para dedicarlas a las ofertas publicitarias relativas al cuerpo y su cuidado. El aumento considerable de la esperanza de vida y el mejor estado de salud en la tercera edad. El descenso del índice de natalidad y la incorporación de la mujer al mercado laboral que permiten y demandan, respectivamente, a ésta mayores posibilidades de atención a su cuerpo. Como consecuencia surge el concepto de capital físico para denominar a los modelos y usos corporales hegemónicos impuestos al resto de grupos sociales; por ejemplo el modelo de salud (apariencia corporal mesomórfica y juvenil, actitud moral de no fumar, no drogarse o no consumir alcohol).

Además, tradicionalmente, la educación a través del cuerpo, encasillaba a cada uno en su clase social, en cambio ahora, el cuerpo se ha convertido en manifestación de la personalidad individual, en un proyecto que cada individuo debe forjarse. Hoy existe un modelo hegemónico de salud al que todo individuo puede y debe acceder. Sin embargo, la individualización se convierte en una forma de discriminación hacia los que parten desde posiciones menos favorables, por sus circunstancias sociales y no consiguen el éxito deseado.

Otra perspectiva sobre el concepto del cuerpo es la que ofrece el sistema de coeducación en E.F, basada en que entre las características que debe poseer el cuerpo idealizado actual, que acabamos de mencionar, se encuentra también la de sexualizado, a lo que algunos autores, desde una perspectiva que podríamos considerar feminista, inciden en la cuestión de que el cuerpo sexualizado femenino es constante objeto de exposición para la venta de los productos más variopintos, siendo este uno de los aspectos donde la educación a través del movimiento puede influir de manera importante, considerando que en los ambientes deportivos, continúan los estereotipos sexistas.

Recordemos que la aparición del modelo deportivo representó mayores obstáculos para la participación femenina, de hecho tanto el deporte clásico como el moderno, son ámbitos configurados por y para el varón. Así, lo mismo se prohibió en la Grecia clásica la participación femenina en los Juegos Olímpicos, que en el siglo XX, el fundador de los Modernos Juegos Olímpicos, Barón Piérre de Coubertín, sigue considerando que la única función de las mujeres en el deporte es coronar al vencedor. De tal modo que el objetivo tradicional de la E.F ha sido conseguir el poderío físico para el hombre y la estética corporal para la mujer, esto último, junto al de prepararse físicamente para parir hijos sanos, encubren el beneficio de la sociedad en general y no los de la mujer en particular. Como consecuencia, se han generalizado una serie de tópicos alrededor de la E.F, tales como la afirmación de que las mujeres son inferiores a los hombres en las actividades físico-deportivas, que su práctica es perjudicial para su organismo, que el ejercicio físico violento las masculiniza o que no tienen interés ellas mismas en practicarlo. En este punto, la pregunta que surge, es si la coeducación en la E.F. es realmente un camino hacia la igualdad en la práctica de las actividades físicodeportivas o constituye, una vez más, la ocasión para nuevas desigualdades. Lógicamente, lo que se pretende no es incorporar a las alumnas al modelo educativo masculino, considerado como universal, sino resolver los problemas de discriminación de las mujeres y evitar los estereotipos sexuales tradicionales.

Los estudios realizados por los investigadores más reconocidos son recogidos por Laberge, S. (1989), que llega, entre otras, a la siguiente conclusión: "La integración de los sexos en las clases de educación física es necesaria para conseguir un cambio en la mentalidad y transformar las relaciones de desigualdad en relaciones igualitarias entre los sexos".

A pesar de las posturas a favor y en contra de la coeducación en E.F., que han ido surgiendo en diferentes momentos históricos, creemos que las acciones pedagógicas en estas clases, partiendo de la revisión de los currículum, han de atender a las cualidades reales de cada escolar en base a su motivación (imagen corporal, forma física, bienestar corporal, expresión propia...), además de las técnicas deportivas, danzas, relajación o expresión, entre otras. En definitiva una E.F. más individualizada, tal y como se contempla en los diseños curriculares del MEC y de las Consejerías de Educación de las distintas Comunidades Autónomas.

Por último, en otro orden de cosas, señalamos como muy importante la atención al currículum oculto que siguen transmitiendo instituciones educativas y profesorado, claramente discriminatorio de la mujer en lo que a E.F. se refiere, por que "toda pedagogía que tienda a eliminar desigualdades, no puede tratar a todos por igual, pues ello llevaría a reforzar las desigualdades" (Vázquez y otros, 1990).

El concepto de cuerpo como elemento indispensable de la E.F., ha pasado por diferentes concepciones, sobre todo alrededor de la filosofía dualista que considera al hombre como la unidad entre cuerpo-alma.

Las perspectivas sociales más importantes que surgen en torno al concepto de cuerpo y su educación a través de la actividad física son la general o histórica, que ofrece una alta valoración del cuerpo y de lo corporal. La de la Iglesia Católica, que tradicionalmente ha infravalorado la educación de lo corporal en beneficio de

lo espiritual. Las sociológicas e individualistas, que recogen los diferentes aspectos del culto al cuerpo en la sociedad actual y, por último la coeducativa, que contempla la evolución en la práctica de actividad física, desde que por ley se establece la separación de sexos hasta las realizaciones conjuntas actuales.

2.3 Tendencias pedagógicas del área de Educación Física en la Educación Media Superior

La historia de la educación física a nivel en México, ha tenido muchas variaciones, tanto en sus prácticas y métodos como en sus objetivos y concepciones, todo ello ligado a los cambios científicos y sociales de la época correspondiente.

Desde la idea gimnástica de los griegos hasta la educación física actual no se tiene un camino lineal. El concepto nunca se ha presentado de manera unívoca ni en el pasado ni en el presente y, por ello, su interpretación depende de muchos factores, pero en última instancia se relaciona íntimamente con el concepto del hombre y sociedad, que está implícito y al lugar que tiene asignado lo corporal en un contexto histórico definido.

Basándonos en las dos acepciones de educación: como transmisión como desarrollo y promoción, la educación física sería la transmisión de los hábitos, técnicas. Y usos corporales desde los más elementales y cotidianos hasta los más elaborados y espectaculares como puede ser la danza y el deporte.

Anteriormente la educación física tradicional se centraba en los juegos, la gimnasia, los deportes y la danza; hoy existen nuevas prácticas y contenidos que incrementan su nueva explicación y comprensión del movimiento, “la educación física es más que la educación deportiva que constituye un contenido importante de la misma, creemos que la utilización de la expresión corporal en la preparación del deportista podría aumentar también su rendimiento. En efecto, a través de ella, el deportista podría aprender a conocer mejor su cuerpo, sus reacciones,

aprendería a escucharle, desinhibirse, o utilizarlo al máximo; perdiendo la rigidez que determinadas técnicas deportivas le imponen, podría utilizar más su espontaneidad a la vez que aventura movimientos más creativos.”¹⁴

Por todo ello, la educación física en la educación media superior no es el deporte o la educación psicomotriz o la expresión corporal, sino todo ello y cualquier otro método que beneficie el desarrollo corporal con vistas a llegar a los fines del individuo y la sociedad J.M. Cagigal, lo confirma al decir que la educación física es ante todo, educación y no simple adiestramiento corporal; es acción o quehacer educativo que atañe a toda la persona, no sólo al cuerpo. El fin no es lo físico exclusivamente, sino toda la persona con sus implicaciones sociales.

Efectivamente el cuerpo no es un añadido sino que es el propio hombre, su naturaleza corpórea es la base de su existencia, si no hay cuerpo no existe el hombre, ello es obvio, por lo tanto cultivar el cuerpo es una exigencia humana.

El cuerpo educado surge de un cuerpo vivenciado y no de un cuerpo objeto. El primero es el punto de partida de la educación física en cuanto interviene la pedagogía y a su vez el punto de llegada cuando se hace la apropiación del mismo por el propio sujeto.

“El cuerpo es el lugar morfológico-funcional de todas las estructuras psico-orgánicas afirman los médicos; el cuerpo inaugura el mundo, en expresión de los filósofos existencialistas. El cuerpo es el primer medio de conocimiento y relación, afirman los psicólogos infantiles. El cuerpo es un símbolo social dirían los sociólogos de la cultura. De ahí que el dominio y educación del mismo llevará a un enriquecimiento de la personalidad”.¹⁵

¹⁴ Vázquez. G, Benilde. La Educación Física en la Educación Básica. España, Gymnos, 1989. p.113

¹⁵ Ibidem p.117

La vivencia corporal es una fuente de experiencia muy profunda, va desde la existencial, hasta la experiencia de poder y del límite; desde la vivencia de la propia identidad hasta la experiencia comunicativa. El ser humano tiene muchas posibilidades de vivir su cuerpo.

¿Entonces por qué la Educación Media Superior, como institución, ha olvidado lo corporal y le da una mayor importancia a lo intelectual?

Para esclarecer esta situación es preciso diferenciar con mayor claridad dos planos: el plano de las ideas pedagógicas y el plano de la práctica educativa. Y a su vez, en la práctica misma, dos sectores al menos: la élite y la educación popular. “En el primero la educación del cuerpo, con mayor o menor intensidad, ha estado casi siempre presente; por ceñirnos a la época moderna, está presente desde la educación de príncipes del renacimiento hasta los colegios británicos del siglo XIX y las realizaciones de la escuela nueva: No así en la educación popular donde, excepto las primeras realizaciones pestralozzianas la preocupación por el cuerpo en la escuelas no ha llegado a hacerse realidad casi hasta nuestros días a pesar de las innumerables declaraciones de buenos principios e intenciones de los organismos educativos.”¹⁶

Esta postura es otro argumento que nos muestra, con una significación sociológicas, que el cuidado del cuerpo varía según la clase social, la educación únicamente se ajusta a esta diferencia.

Otro señalamiento importante y que tiene que ver con los objetivos de este trabajo, es el tratamiento que se le da en la escuela al alumno, como lo observamos en los programas presentados en el capítulo anterior. “La educación tal como ella funciona, la enseñanza tal como se imparte a los adolescentes, la formación que los jóvenes reciben, la información a la cual el hombre no puede sustraerse, todo contribuye, quiera o no, a esta obra de disociación de los elementos de la

¹⁶ Ibidem p.143

personalidad. Para las necesidades de la instrucción se ha destacado arbitrariamente una dimensión del hombre, la dimensión intelectual, bajo el aspecto cognitivo, se han olvidado o descuidado las otras dimensiones, que se encuentran reducidas a un estado embrionario o se desarrollan de manera anárquica.”¹⁷

La Educación Media Superior al centrarse más en los contenidos que en el sujeto termina cayendo en un desconocimiento que a llegado a prescindir del cuerpo en el proceso de aprendizaje, reprimiéndolo incluso como garantía de la adquisición del conocimiento.

Si la EMS es más dogmática que respetuosa con la iniciativa persona, el cuerpo del alumno también aparece reprimido al no permitírsele su expresión. Si la escuela se concibe como un lugar de trabajo y no como un lugar de vida y se además el tipo de trabajo es intelectual, no hay espacio para la vida corporal; al cuerpo hay que silenciarlo; aquí el mejor alumno es el que está mas tiempo quieto, inmóvil. Si la escuela es mas teórica que experimental, el cuerpo queda reducido. Si la escuela va mas hacia el hombre abstracto que al concreto sus objetivos miran al hombre ya formado como adulto, que al ser concreto al niño y adolescente con necesidades básicas de movimiento y experiencia corporal.

En fin, si la escuela es más normativa que propedéutica también en el cuerpo se manifiesta, ya que el cuerpo del alumno es un normativo en sus gestos, expresiones, actitudes, es más reprimido que vivenciado y por tanto con menos posibilidades de desarrollo y de disponibilidades posteriores.

En este sentido D. Denis, en lo que pudiera ser una historia del cuerpo, define esta etapa como la etapa del cuerpo perdido en tanto no le pertenece al individuo; es

¹⁷ Faure, E. Aprender a Ser. Madrid, UNESCO. Alianza Universidad, 1973. p.234

un cuerpo producto ya que es el resultado de normas, “experimentamos nuestro cuerpo menos que la imagen que de él proyecta el entorno social”.¹⁸

Entendiendo que este cuerpo perdido se concibe en dos aspectos: como cuerpo sometido a los intereses y normas sociales, y en un cuerpo ignorado por la institución escolar. En ambos casos lo corporal no es objeto de una educación sistemática.

Quiero ahora presentar tres aspectos fundamentales donde la escuela no toma en cuenta los intereses y necesidades corporales de los alumnos: el trabajo escolar, los ritmos escolares y biológicos y la arquitectura escolar.

1) Trabajo escolar. Esta es la primera dicotomía, cuando se considera el juego como opuesto al trabajo. El juego en la infancia es totalmente corporal, en la adolescencia, además es forma de comunicación y socialización. Sin entrar en la polémica de saber si lo natural en el niño es el trabajo o el juego, menciono lo que A. Neil dice al considerar que el juego es una actividad fundamental hasta los 18 años de edad, contrariamente otro pensador C. Freinet nos dice que “no hay en el niño necesidad natural de juego, no hay sino la necesidad de trabajo.”¹⁹

Otros autores buscando un equilibrio, afirman que el niño disfruta ambas cosas: el juego y el trabajo. EL problema está cuando el trabajo escolar se opone a las mínimas exigencias corporales.

La ausencia de movilidad, o su limitación , se acuerdo con A. Gessel, limita el desarrollo e incremento de los impulsos motrices que el alumno requiere organizar.

¹⁸ Denis, D. El cuerpo enseñado. Barcelona, Paidós, 1980. p.15

¹⁹ Freinet, C. La Educación por el trabajo. México, FCE, 1971 p.137-138

La identificación del trabajo escolar con el trabajo intelectual, por parte de las autoridades escolares, les lleva a no aceptar toda manifestación motriz que los desvíe de sus objetivos ya que la consideran una distracción.

Existe una relación probable sobre el bajo rendimiento de los alumnos y su necesidad de moverse cuando esta satisfecha plenamente. “A este respecto habría que recordar la importancia de la variable temporal en términos de tiempo gastado y tiempo de aprendizaje activo.

La investigación apoya, por otra parte, la tesis de que desde el nacimiento, los niños parecen tener diferencias individuales fundamentales respecto a sus necesidades e impulsos motrices. Prueban lo que se suele observar fácilmente en un jardín de niños, que hay grandes diferencias individuales en la cantidad de energía que cada niño despliega, diferencias que persisten hasta la madurez. Esto nos lleva a la necesidad de buscar otras estrategias de aprendizaje que no supongan esta dicotomía entre intelecto y cuerpo. La prematura intelectualización de la que se acusa a nuestra educación, que se puede detectar tanto en los contenidos como en los métodos que se emplean podría considerarse , pues como una posible causa del fracaso escolar”.²⁰

2) Ritmos escolares y biológicos. De acuerdo con los ritmos biológicos los horarios y los calendarios escolares establecen jornadas fijas de trabajo en los alumnos de 6 a 145 años, sin respetar los requerimientos de alternancia de actividad y reposo, que para cada edad son diferentes.

Por otro lado las modificaciones de los horarios se establecen de acuerdo a los intereses económicos y laborales de la familia y la sociedad y no de acuerdo a planteamientos pedagógicos. La jornada continua de trabajo escolar más el tiempo que se emplea en los trabajos en casa (tarea), resulta una carga exagerada. Un elemento nuevo que se ha incorporado es el cambio de horario en verano. En

²⁰ Vázquez, G. Op cit. p147.

otros países europeos, donde también se hace un ajuste de verano, se ha encontrado que esta variación implica una adaptación por parte del alumno, lo cual genera conductas de somnolencia matinal, agresividad después de mediodía y disminución de la atención, entre otras.

Habría que estudiar nuestra propia situación para ver las respuestas de este cambio y su repercusión biológica en la escuela.

La preocupación por compaginar los ritmos es ya antigua, en Francia, los trabajos sobre la fatiga escolar datan de hace 100 años, junto con otros más recientes, nos muestran que lamentablemente estamos lejos de una “biopedagógica” que considere y respete los biorritmos.

Por supuesto no se trata de un trabajo ergonómico aplicado a la escuela, lo que pretendo es presentar una educación que, al satisfacer las necesidades del alumno, logre un equilibrio psicofísico imprescindible para que pueda enfrentarse de mejor manera a las exigencias de la escuela y la sociedad.

“En un reciente informe (octubre de 1986) del Dr. P. Magnin sobre los ritmos escolares presentados al ministro de educación francés, se pide que se inscriba toda actividad escolar en las fases de actividad fisiológica del alumno sin desbordarla.

El informe propone un cuarto de hora de cultura física bajo la forma de una puesta a punto respiratoria y gestual al comenzar la jornada escolar, así como el establecimiento de tres horas semanales para educación física.”²¹

¿Podrá la educación física equilibrar estos ritmos? Los primeros intentos modernos de sistematizar los ejercicios físicos en la escuela surgen de las apreciaciones de Binet sobre la fatiga escolar. Sin embargo, con una observación

²¹ Loux, F. El cuerpo en la sociedad tradicional. España, Olañeta, 1980. p.189

empírica sobre los horarios de educación física en las escuelas (45 minutos en preescolar, una hora en primaria, dos horas en secundaria y con horarios libre en el bachillerato) nos damos cuenta que son muy pocas. Además en ese corto tiempo se puede incrementar la fatiga, ya que por la brevedad del tiempo no hay una adecuada adaptación al ejercicio.

En este último aspecto hay una tendencia, que agrava la situación, la del didactismo que es la búsqueda de cumplir con el programa, los objetivos y la evaluación por parte del maestro sin que las actividades puedan favorecer al alumno como una forma de compensación al trabajo intelectual.

En resumen, las horas de trabajo escolar pueden suponer un estrés y aumento de agresividad en el alumno sino se compensa con una actividad física. Un ejemplo ilustrativo al respecto es la hora de salida, o al término de una clase, donde los jóvenes salen como tromba y donde se organizan inmediatamente juegos que tanto molestan o los clásicos partidos de futbolito en áreas libres, estacionamiento y andadores.

3) La arquitectura escolar. Otro aspecto significativo sobre el olvido del cuerpo es la arquitectura y la distribución espacial del mobiliario respectivo.

La arquitectura escolar forma parte de la “pedagogía invisible”, “...es también una forma silenciosa de educación, forma que no se debe a factores meramente económicos, como muchas veces se cree, sino que el factor principal es la concepción del espacio escolar por el arquitecto apoyada en la actividad de los docentes quienes, en general, no consideran primordiales las relaciones entre su pedagogía y la arquitectura”.²²

El concepto de espacio escolar, así como su disposición, distinción y decoración son una estructura simbólica que transmite mensajes. La distribución fundamentalmente fija y rígida, típico en la educación tradicional, el mobiliario

²² Denis, D. Op cit. p.96

pensado sobre todo para seres inmóviles y el poco espacio entre las mesas convierte a la escuela en una escuela mirador o cuartel, constituyen un medio o recurso didáctico más, siempre presente, necesariamente incardinado en la situación de aprendizaje”.²³

Aunque ya existían modelos alternativos y más flexibles del espacio escolar, como son las salas de usos múltiples con la posibilidad de mover el mobiliario de acuerdo a las necesidades, sin embargo, en la práctica se consideran insuficientes, el patio de recreo, el gimnasio, una excursión al aire libre o un recorrido por la ciudad, como espacios válidos para el aprendizaje.

La limitación corporal se agrava más aún cuando se utiliza el transporte escolar, aunado a una vivienda reducida con pocas posibilidades de juego exterior.

Sin estar haciendo planteamientos pesimistas, pero si al menos al señalar algunos aspectos que están en la realidad escolar, se puede decir, efectivamente, que el cuerpo del alumno en la escuela no solo es olvidado, sino que incluso es agredido en ocasiones de muchas maneras.

Es importante hacer una revisión de nuestra actitud pedagógica hacia la actividad física, la salud y el cuerpo. Lo corporal es hoy en día un buen negocio que no perdona ni a los educadores físicos. Al ciudadano se le condiciona con modas y publicidad donde el ejercicio es un producto de consumo sujeto al mercantilismo y explotación.

La educación física como disciplina pedagógica tiene una larga historia, como hemos visto, los conflictos en su aplicación escolar, sobre todo en el bachillerato, muestran una falta de reflexión pedagógica.

²³ DE LA ORDEN. Implicaciones pedagógicas en el diseño y organización escolar. España, En revista de Educación No.233-234, 1974

Para J. Ulmann en su trabajo La historia de las doctrinas de la educación física explica que la historia de la educación física es la del conjunto de prácticas culturales que ponen en juego las posibilidades motrices del hombre en su relación con los sistemas filosóficos que los determinan. Así orientada alcanza, en la masa indistinta de los hechos históricos, ciertos ordenes específicos, postulando que en educación física las ideas cuentan más que los gestos. No pretende dar cuenta del conjunto de las causalidades que actúan sobre la educación física sino únicamente de la más importante de ellas; lo cual no significa, por supuesto, que las otras sean desdeñables, puesto que todo fenómeno histórico se encuentra en íntima relación con la situación social, religiosa, política y económica de una época, y que la propia filosofía no escapa a esta regla.

El paso de los diferentes enfoques en educación física: médico, militar, deportivo, psicomotriz y de integración dinámica implican un momento de desorganización y crisis por los métodos y conceptos que se presentan, generando una incompatibilidad entre ellos. Las discrepancias son fundamentales y cada uno, como paradigma vigente, trata de imponer sus planteamientos.

Aunque existen múltiples intentos de síntesis, con construcciones teóricas que pretenden unificar la práctica, no se logra porque las diferencias que las separan parten de objetivos opuestos; por un lado el cuidado y desarrollo corporal y por otro la explotación y utilización del mismo. Este aspecto crítico se presenta, reproduce y reafirma en el ámbito escolar, siendo más evidente en el nivel del bachillerato por la tendencia deportiva.

La historia de las doctrinas de la educación física conducen a la necesidad de una definición no doctrinal de la educación física y a nuevas relaciones entre la teoría y la práctica de las actividades físicas. Este devenir histórico se expresa en la existencia de al menos tres corrientes que contribuyen, cada una, a la renovación de la educación física, testimoniando a su vez la falta de unidad.

La primera se refiere al enfoque deportivo-competitivo y es la que más predomina, la segunda es propiamente la educación física que se aplica a nivel escolar con fines formativos y que retorna los conceptos de psicomotricidad. Finalmente la tercera corriente que se asocia con fuertes críticas al deporte y elogios a la expresión corporal.

El crecimiento agigantado del deporte, después de los años 60, desarrolla una vertiente hacia el espectáculo y la explotación, donde el comercio lo utiliza como un medio, es el deporte de éxito, de las transmisiones, de la publicidad y la política.

"En el deporte espectáculo, cabe citar como realidades principales o funciones básicas: el ocio pasivo, contacto social, entrenamiento, rendimiento y política. Muy relacionadas con ellas están una serie de realidades directamente desarrolladas por el deporte espectáculo o que encuentran en este su adecuado cumplimiento. Pueden ser consideradas indistintamente como funciones, roles, valores, aplicaciones, consecuencias, logros, tales son: manifestación estética, internacionalismo, exigencia, campeonismo, récord, promoción social, afirmación nacional, droga (alienación), consumismo, adaptación al sistema (establishment), canalización de la agresividad, equilibrio, reglamentación e institucionalización."²⁴

En otro sentido el deporte-práctica, como un medio educativo para el desarrollo psicomotriz del alumno, se identifica con la pedagogía. "Aparte de la función primordial reflexivamente educativa expuesta como tal, existen valores y funciones tales como autocontrol, autoexpresión, estética, esfuerzo, equilibrio, entrega, superación, etc. Que constituyen toda una extensa cantera educativa".²⁵

El deporte es una entidad multifuncional que atañe a aspectos de la vida humana y de la sociedad, desde hace algunos años ha entrado al ámbito de las ciencias,

²⁴ Rodríguez López, J. Deporte y ciencia. p.24

²⁵ Ibidem. p.33

"...hoy se estudia el deporte desde la fisiología, desde el análisis del movimiento, desde la biomecánica, desde la transformación educativa, desde la macrosociología, desde la dinámica de grupos, desde la psicología de la personalidad, desde la historia, y , sin duda desde todas las ramas y especialidades biológicas."²⁶

Ante la realidad evidente de la escuela que esta condicionada por las características de este mundo competitivo y de un modelo curricular intelectual. Frente a un hombre sedentario que ha perdido la necesidad de usar su aparato locomotor para vivir, con lo que se está convirtiendo en un parásito que pesa, se fatiga, duele y tiene prematuros achaques: un hábito de actividad voluntaria que supla la falta de actividad obligatoria. El maquinismo, la industrialización han supuesto un terrible ataque al equilibrio cuerpo-espíritu, frente al cual el hombre, al no poder encontrar una rápida adaptación antropológica tiene que suplir con un hábito de ejercitación voluntaria. Estas y otras consideraciones semejantes pueden servir para valorar lo que la práctica deportiva puede aportar a una escuela ya tradicionalmente formada y vigente, con la que hay que seguir contando. No obstante, hay que aceptar el hecho de que en tal escuela la actividad físico-deportiva resultará, con más o menos disimulo, un añadido, un parche, una especie de complemento a la formación intelectual considerada como la verdadera."²⁷ De ahí se ha derivado la terminología de actividades extraescolares u optativas que vemos en los programas de educación física del nivel del bachillerato.

Las actividades de educación física dentro de la escuela pueden situarse como una de las bases angulares de un nuevo concepto educativo que disminuya la distancia entre lo curricular académico y lo extraescolar, donde el principio de placer del movimiento no sólo se da como una necesidad biológica sino como una dimensión fundamental del comportamiento humano.

²⁶ Cagigal, José María. Cultura Intelectual y Cultura Física. Buenos Aires, Kapelusz, 1979.

²⁷ Ibidem. p.54

Esta visión educativa no trata de combatir el deporte-espectáculo, ese gigante que crece y se nutre mediante los intereses sociales, económicos y políticos, sino se acepta como una realidad social, con la cual hay que convivir y, en la medida de lo posible, influir desde la escuela de manera pedagógica en la aplicación de las actividades deportivas a nivel social.

El deporte tiene su carácter educativo en la medida que conserve su calidad lúdica, espontaneidad e iniciativa. Por ello no es más educativo el deporte superclasificado, llevando a extremos de tecnicismos, modelizado y estereotipado: El perfeccionamiento técnico es, en principio provechoso. Pero la tecnificación. O el condicionamiento tecnificante, en una actividad cuyo máximo valor radica en la espontaneidad lúdica, en el poder de expresividad, de creatividad, de afinación personal o grupal, puede convertirse en su anulación. El educador deportivo deberá afrontar, entre otras tareas, la lucha contra algunos gremios técnicos del deporte. El movimiento estereotipado, el gesto tipificado, la precisión biomecánica de los ejercicios, merced a los cuales se han obtenido tan sorprendentes marcas, se compaginan difícilmente con la riqueza natural del movimiento humano, con la expresividad personal del gesto, con la rica dimensión comportamental del ejercicio físico. Este problema es el reflejo hasta los niveles más elementales del deporte de alta competición. Aunque ello suponga la incompreensión por parte de ciertos sectores deportivos, el responsable de un deporte educativo debe buscar afanosamente la solución rigurosa de este problema."²⁸

Esta problemática es demasiado evidente en los programas que estamos analizando. El análisis de una educación física en crisis nos lleva a establecer la necesidad y la esperanza de un cambio radical, la progresiva orientación de las prácticas físicas definen su propio objeto de estudio que ninguna otra disciplina puede disputarles; se trata de las conductas motrices. Ellas representan una manera del ser, que el ser humano expresa en una totalidad actuante, en una

²⁸ Ibidem. p.65

forma de relación consigo mismo, con los demás y con el mundo especialmente rica en significados.

La conducta motriz se expresa por un comportamiento motor, pero no se reduce a esta, su observación y modalidades de organización se deben de contemplar para construir un planteamiento pedagógico coherente. La estructura de una actividad motriz es la combinación de múltiples unidades de reflejos entrelazados que dan lugar al movimiento.

"La conducta motriz se contempla en cuanto comunicación, una vez definida como modo particular de relación del individuo con su entorno físico y humano. Esta manera de abordar el análisis de la acción motriz se diferencia claramente de los puntos de vista adoptados sobre ella en función de los intereses y costumbres de planteamientos científicos y técnicos. Estos se desarrollan según una lógica y unos modelos propios y en función de demandas sociales diferentes: Ciertamente el biomecánico y el psicólogo comportamentalista, por ejemplo ponen de manifiesto en diferentes campos fenómenos que es indispensable conocer cuando se trata de comprender lo que pasa en un juego, en un deporte, así como en toda práctica motriz. Pero no es yuxtaponiendo sus discursos, necesariamente heterogéneos, como se puede esperar construir un enfoque coherente del desarrollo de las posibilidades de acción motriz que no eluda el carácter original de ésta."²⁹

Los programas de educación física a nivel bachillerato adoptan el deporte como una manifestación educativa sin que se apoyen en una teoría "...que sostenga principios, valores y relaciones ... que definan el alcance y significación de lo que entendemos, o debemos entender, como educación física."³⁰

El establecimiento del modelo deportivo-institucional sigue teniendo dentro de la planeación curricular una posición secundaria, además, el deporte como contenido

²⁹ Rodríguez López, J. Op cit. p.80

³⁰ Brito Soto, Luis Felipe. Didáctica diferencial de la Educación Física. México, Edamex, 1991 p.11

promueve el utilitarismo y la implacable selección de los dotados y detección de los talentos. Esta acción anula toda fundamentación pedagógica de una formación integral de las actividades físicas ya que pondera en mayor medida la instrucción.

En este sentido, los usos y prácticas docente interpretan su saber y hacer gracias a lo sustentado por esa tendencia que dicta la forma y modo de accionar docente. El instructor poseedor del modelo, muestra, explica y hace repetir. El aborda el metodológico deportivo contribuye a valorar el quehacer cotidiano del maestro, ya que este se preocupará más por seguir una expresión dinámica y un sentido formativo de carácter pedagógico."³¹

Esta idea se inserta dentro de las falsas aspiraciones que alimentan el mito de que a mayor cantidad de deportistas mayor educación física, ello es producto de una alineación e imperfección de la intención pedagógica donde el docente, ejerciendo su poder, hace una depuración y discriminación de los alumnos. Toda su acción se orienta a perpetuar el fenómeno. "Adoptar el deporte como fundamento de un programa de educación física, es adoptar una sola vía para el desarrollo de la educación física y así reconocer la legitimidad de un nivel cultural que es la antípoda al respecto de las culturas originales de cada pueblo. Refutamos ese totalitarismo cultural."³²

Es así como la acción del educador físico se confunde con las del pseudo entrenador y su función se ve legitimada por los triunfos y trofeos que logra conquistar. Creemos, por el contrario, que el profesor de educación física y el entrenador tienen responsabilidades en franca oposición.

De esta manera la práctica deportiva se basa en la instrucción y el competitivismo que mitifica valores institucionalizados, argumentando que a mayor número de equipos mayor población beneficiada educativamente.

³¹ Ibidem.p.20

³² Guay, D. Y Quirino, A. Relaciones entre la Educación Física, el Deporte y la Cultura. México., Boletín FIEP. Vol.48, #3, 1978. p.39

"El deporte como fenómeno fuertemente institucionalizado, no parece propicio para ofrecer vivencias corporales originales. Sin embargo, sería imprudente revocar las situaciones edificadas sin llevar a cabo un análisis más profundo de la realidad psicológica en que aquellas se basan. Queremos decir que si las prácticas deportivas pueden considerarse efectivamente como modos de represión del cuerpo, hay que establecer en que medida esos modos no corresponden a una inspiración fundamental de los que practican deporte."³³

El deporte como medio o fin en los programas de educación física del bachillerato se basan en la instrucción, medición y competitividad, hecho que está muy lejos de incorporarse a una acción pedagógica más significativa. Es fundamental que la escuela como institución reconozca esta situación para dar una orientación diferente.

La reconstrucción de la educación física en un contexto educativo busca "romper y desechar las desviaciones conceptuales y arribar a una verdadera y propia esencia pedagógica del ejercicio corporal, además confirmar una interacción formativa de su práctica. Hemos tenido ya la ocasión de subrayar la tecnificación del cuerpo (tendencia deportiva) y la atomización de las conductas motrices (tendencia psicomotriz). Ahora es menester abordar con un carácter propositivo, el alcance y significación de un proceder pedagógico de la educación física, con el objeto de recuperar los usos y prácticas docentes encaminados a la formación integral de la personalidad del sujeto..."³⁴

La orientación de los programas de educación física a nivel bachillerato encaminados a una formación y desarrollo del alumno deben de tomar en cuenta tres aspectos. "El primero tiende al desarrollo de un sujeto biológico, orientado al desarrollo de las potencialidades corporales emanadas del carácter filogenético,

³³ Denis, D. El Cuerpo enseñado. Barcelona, Paidós, 1980.

³⁴ Brito Soto, Luis Felipe. Op.cit. p.45

donde la madurez y crecimiento cobrarían vigencia en la ejecución de patrones y esquemas de movimiento, capaces de responder a las exigencias del medio y correspondientes a la edad cronológica. Un segundo aspecto incidiría en el desarrollo de un sujeto cognoscente, en tanto que proyecta un pensamiento, la aprehensión de experiencias y la transformación de la realidad; en el caso de la movilidad corporal sabemos, por ejemplo, que las nociones espacio-temporales, no basta con mencionarlas, sino que es necesario vivenciarla para introyectar la experiencia; también sabemos que la movilidad corporal encierra e incorpora formas de pensamiento que hacen persistir, enriquecer, aumentar y en algunos casos disminuir e incluso desaparecer, las formas y usos de las diferentes manifestaciones lúdicas. Y en un tercer aspecto en cuanto sujeto afectivo-social, que se implica en el desarrollo integral de la personalidad, en sus experiencias emocionales y estéticas."³⁵

Con estos elementos se buscaría un replanteamiento y reivindicación de los usos y prácticas docentes para que no fuesen sólo la aplicación de técnicas innovadoras, sino la revisión e incorporación de elementos teóricos que orienten y hagan explícitas las condiciones de nuestro ejercicio docente con un carácter pedagógico.

La educación física se debe de entender como el proceso formativo que utiliza el movimiento corporal para llegar a una distinción corporal; donde el alumno reconozca y acepte sus alcances y limitaciones físicos en la representación de la conducta y la expresión corporal.

La propuesta pedagógica que oriente y de sentido a la educación física que se imparte en la Escuela Nacional Preparatoria, el Colegio de Ciencias y Humanidades y el Colegio de Bachilleres debe de considerar que la educación del hombre radica en su formación y no en la instrucción, la formación supone la

³⁵ Ibidem. p.49-50

transmisión de valores culturales respecto a la actividad física y no el entrenamiento mecánico y elitista del deporte.

2.4 Perspectiva actual de la Educación Física en la Educación Media Superior

En este capítulo se señala la necesidad de la educación física en la escuela a través de dos planteamientos: uno, si la educación física es necesaria para los niños y adolescentes y dos; si es la escuela quien debe proporcionar este servicio.

Primeramente diremos que la educación física planeada y sistematizada con objetivos previamente definidos es necesaria para el ser humano dentro del ámbito educativo.

Esta necesidad se explica por el requerimiento que tiene el individuo en la maduración de su sistema nervioso para establecer un repertorio de respuestas motrices que responda a sus propias exigencias y a las del medio que le rodea.

"La falta de un sistema adecuado de respuestas instintivas hace que el ser humano deba aprender las respuestas necesarias para sobrevivir estando condicionado este aprendizaje por la estimulación que recibe. El aprendizaje corporal es el aprendizaje inicial; la utilización del propio cuerpo a través del movimiento como primer instrumento de actuación en el entorno es una tarea ineludible para el nuevo ser. Pero este aprendizaje puede hacerlo, como todos los aprendizajes, espontáneamente, o bien mediante la intervención sistemática del adulto."³⁶

Las actividades corporales se dividen en filogenéticas, que ayudan a la maduración, y las ontogenéticas, encaminadas al ejercicio y aprendizaje motor.

³⁶ Vazquez G. Op. Cit p.152

El caminar es producto de la maduración de las estructuras anatómicas y nerviosa, el andar bien o mal, con gracia y coordinación se debe a un proceso de aprendizaje. Por consiguiente lo biológico no garantiza por sí sólo el funcionamiento óptimo de las capacidades corporales, se requiere de una intervención pedagógica.

El aprendizaje corporal es un objeto educativo, donde el hombre tiene que aprender a usar su cuerpo eficazmente de acuerdo a los fines que persigue. Las capacidades transmitidas genéticamente se actualizan por medio de la actividad física y el ejercicio . Es importante señalar que muchas de ellas no llegarán a su plenitud sino se ejercitan en el periodo propicio para ello.

Un adecuado desarrollo de la personalidad requiere una estimulación psicomotora oportuna, el niño debe tener la oportunidad para ejercitar sus propios movimientos espontáneos y para elaborar esquemas intencionados de acción, comunicación y representación corporal y activa."³⁷ El hombre, a diferencia del animal, tiene que elaborar su plan de comportamiento.

Es precisamente en la educación física donde el hombre hace una construcción motora, dándole sentido al cuerpo, donde lo corporal se presenta como una tarea. Educar el cuerpo no es algo complementario a la educación es la educación misma.

Lo corporal es origen y matiz del desarrollo de la personalidad, las relaciones y decisiones que uno hace sobre el cuerpo son temas básicamente educativos.

El olvido de la educación física por la educación formal esconde un desconocimiento de la verdadera naturaleza humana, donde se hace evidente que el hombre no sólo es mente sino también cuerpo.

³⁷ Yela, M. Cuerpo y conciencia. Madrid, Pirámide, 1982. p.210

El segundo planteamiento tiene que ver con la necesidad social de la educación física para que sea la escuela quien proporcione este servicio. En esta sociedad donde cada vez más se va sustituyendo el trabajo de los brazos por la fuerza mental, parecería inútil un esfuerzo educador, pero de manera contraria y paradójica para el hombre actual es imprescindible la ejercitación física si no quiere ver atrofiados muchas de sus funciones corporales. Esto lo conocen algunos empresarios que incluyen y solventan en sus programas laborales actividades físico-deportivas que por ley deben de aplicarse.

Pero no sólo es un análisis que deba de verse desde el punto de vista económico, observemos como las condiciones de vida de la mayoría de la población ponen de manifiesto la poca o nula práctica de actividades físicas como un medio de equilibrio psicofísico y de mantenimiento. Por otra parte, si bien la vida profesional no pide una fuerza corporal, si en cambio requiere un ajuste psicofísico que implica una toma de conciencia corporal.

Los cambios recientes en la sociedad han generado un tiempo libre donde una cultura física es necesaria para darle una utilidad recreativa con actividades físicas donde el individuo pueda tener fácilmente acceso a ellas y es precisamente a nivel del bachillerato donde se deben de plantear las bases de dicha cultura. Aspectos que no se contemplan en los programas de educación física analizados.

Resumiendo, por las exigencias personales y necesidades sociales la educación debe atender a la unidad bio-psico-social que es el hombre y no fragmentarlo. La educación integral es aquella que pone unidad en todos los aspectos posibles en la vida de un hombre.

Dentro de la historia de la pedagogía, Platón, Rousseau, Victoriano da Feltre, Pestalozzi, etcétera, han argumentado la necesidad de una educación integral.

"La educación de un tipo u otro y la proporción que representa en el conjunto de aprender y enseñar varía de una sociedad a otra. En las sociedades modernas se ha pretendido incorporar a la educación formal un volumen muy amplio de saberes a transmitir. Pero en los últimos tiempos, de cambios tecnológicos y sociales tan importantes, surgen con tal frecuencia nuevas parcelas del saber o del hacer que se consideran muy importantes o que adquieren una fuerte demanda social que hacen surgir iniciativas sociales muy abundantes fuera del sistema formal, demasiado rígido y lento en los cambios. Esto hace que la llamada educación no formal se haya desarrollado en los países que admiten la iniciativa privada y se convierta en un sector muy dinámico y estimulante a la vez del sistema educativo o educación formal, que lentamente y a veces con evidente retraso va incorporándose esas parcelas a su quehacer.

En relación con la educación física, y como consecuencia de la nueva valoración social del cuerpo y de las nuevas exigencias sociales sobre el mismo, cabe destacar que en los tres tipos de educación considerados, la informal, la no-formal y la formal, la educación física ha recibido un fuerte impulso en algunas de sus formas, también aquí, como la educación en general, cabría decir que al sistema formal este impulso y demanda llega, pero es el más lento y tardío en reaccionar. Basta recordar las variadas prácticas corporales y la proliferación de servicios que en relación con ellas se ofrecen y , por otra parte la poca importancia real que al tema se da en el sistema educativo."³⁸

J. Ulmann en su libro *El Pensamiento Educativo Contemporáneo* dice que existen cuatro corrientes educativas actuales donde cada una busca lo siguiente:

1. Liberar la naturaleza, y por lo tanto desarrollar en el niño y adolescente una vida de acuerdo con ella.

³⁸ Vazquez, G. Op.cit. p.155

2. Subordinar la naturaleza a la cultura, al espíritu, en sus diversas manifestaciones según los distintos orígenes y concepciones.

3. Armonizar las exigencias de lo real con el principio del placer.

4. La importancia concedida al desarrollo y a la creatividad personal.

En relación con estas pretensiones se tendría una educación física natural más funcional, orientada a una cultura física que se refiera a la adquisición de las prácticas y actitudes corporales más propias de nuestra época, donde se considere el cuerpo como una fuente de valores e impulsos creativos, superando la limitación que la práctica deportiva ofrece al alumno del bachillerato.

La educación física en la práctica suele quedar como una educación marginal, tanto en recursos, horarios y profesorado como en la indiferencia de los directivos. Muchos la consideran útil por la liberación de tensiones en el aula o como un medio de mantenimiento de la salud, otros, los más, la ven como una actividad que resta tiempo a cosas más serias y rentables para el futuro.

Con todo este planteamiento donde la educación física se sitúa en una encrucijada con la educación actual, es importante rescatar pedagógicamente, con los argumentos expuestos, los valores de la actividad física en la consideración de los intereses y necesidades de los alumnos. Estructurando los programas la investigación más profunda sobre el tema y con una orientación pedagógica.

Para un análisis reflexivo acerca del porqué y para qué de la materia de educación física se deben de considerar las características de los alumnos y así tomar decisiones acertadas de cómo intervenir didácticamente en el plan de estudios del bachillerato.

La revisión es para poner atención al conjunto de supuestos teóricos e ideológicos en que se fundamenta, sin una fluidamentación y con una tendencia deportiva muy evidente.

El plan de estudios del bachillerato, en forma genérica presenta sus objetivos y las actividades a realizar considerando aspectos del crecimiento individual y las condiciones socioculturales. El plan sirve de guía para el trabajo docente.

Los contenidos son la representación de una serie de elementos culturales que buscan desarrollar en forma global al alumno, capacitándolos para comprender y actuar constructivamente en la sociedad que viven.

Las fuentes para la estructuración de un plan de estudios son de cuatro tipos:

1) Sociocultural, considera el desarrollo tecnológico, la organización social y los valores sociales. 2) Epistemológico, tomo como referencia la evolución científica y la lógica interna de las distintas disciplinas. 3) Pedagógica, ve el tipo de alumno, las finalidades de la educación y la práctica educativa. 4) Psicológica hace referencia a la características de los alumnos en los procesos de aprendizaje.³⁹

Con la fuente sociológica se observan aquellos aspectos de la cultura que, como contenidos, deben de formar parte del plan de estudios, de tal manera que el alumno adquiera las herramientas necesarias para transformarla y "...los valores que están, presentes en la sociedad en torno al ejercicio físico, la tecnología que hay alrededor del hecho deportivo y la estructuración social con relación al deporte son tres aditivos condicionantes o factores determinantes de la concreción del currículo de educación física."⁴⁰

³⁹ Ureña Villanueva, F. El Currículo de Educación Física en el Bachillerato. España, INDE, 1996. p28

⁴⁰ Aguirre, J. y Garrote. La educación Física en Primaria. España, INDE, 1993. p.42

La fuente psicológica aporta conocimientos sobre el aprendizaje y las condiciones propicias para su realización. El establecimiento de las condiciones regulares del proceso evolutivo que se da en las diferentes edades ofrece al currículo la oportunidad de diseñar los procedimientos metodológicos de la enseñanza.

La fuente pedagógica plantea fundamentos teóricos y de la experiencia docente así como los elementos de un análisis del hecho educativo para la planeación, aplicación y evaluación curricular.

La fuente epistemológica busca respuestas sobre cuáles son los contenidos esenciales de cada disciplina que van a desarrollar las capacidades del alumno, diferenciando entre contenidos básicos y auxiliares que favorezcan una mejor comprensión de la realidad.

El bachillerato es una etapa educativa, de continuidad y acceso a los niveles superiores, las características que lo definen y relacionan se presentan en tres aspectos:

- •Unidad. El bachillerato es único, aún con las diferentes modalidades que se conocen, ya que al término se entrega un certificado como tal de bachiller. Todas las materias que lo conforman buscan la consecución de los objetivos generales, teniendo la enseñanza un sentido formativo en sí y un carácter terminal y/o propedéutico.
- •Diversidad. “teniendo en cuenta el número de materias comunes, de especialidad y optativas, se puede afirmar que en el bachillerato destaca la diversificación y la especialización, sin que esto contradiga su sentido unitario de formación general, más bien, lo complementa y equilibra. La diversidad y especialización se relaciona de manera más estricta con la finalidad propedéutica o de preparación en un campo determinado de los saberes. En definitiva, el bachillerato se plantea con un valor intrínseco y, en cierto sentido, terminal, pero

también como tramo intermedio y de enlace entre la educación obligatoria y los estudios superiores”.⁴¹

- Movilidad. El fin formativo y la continuidad a estudios profesionales que se deriva, deben estar presentes en la ordenación académica de tal manera que el alumno encuentre en las materias y actividades alternativas que lo preparen hacia el siguiente ciclo educativo.

Los alumnos que ingresan al bachillerato tienen un cúmulo de experiencias motoras adquiridas en su propio desarrollo natural y en las estimulaciones motrices adquiridas en la etapa de la primaria y secundaria.

La continuidad de la educación física en el bachillerato es la de profundizar en el conocimiento y desarrollo motriz así como la de perfeccionar las capacidades físicas. En este sentido la orientación de las actividades se dan hacia: a) la mejora de la salud, b) disfrute activo del tiempo libre, c) manejo autónomo y responsable del alumno y, d) preparación para un medio laboral o de continuidad en estudios superiores.

El alumno del bachillerato, a quien va dirigido todo lo planeado, de manera general tiene una serie de características muy propias, y que tienen que ver con lo corporal. La adolescencia se puede definir como una etapa que inicia en la pubertad y culmina cuando se llega a la madurez. La adolescencia más que un estado es un proceso de transición.

En el bachillerato nos encontramos con alumnos que ya terminaron su periodo de pubertad y entran en una etapa de continuidad donde los cambios se dan de manera paulatina. "Los jóvenes de 17 y 18 años suelen ser muy sensibles respecto de su apariencia física y la de los demás, las discrepancias entre su autoimagen y las imágenes estereotipadas e ideales que se les muestran en los

⁴¹ Ureña Villanueva, F. Op.cit. p.31

medios de comunicación, pueden constituir una fuente de ansiedad y conducir a problemas importantes como la anorexia nerviosa, etc."⁴²

Los movimientos musculares son más fuertes y rectos a comparación de los femeninos que son suaves y redondos, el joven muestra un interés por el rendimiento y el deporte, se ocupa por sí mismo de perfeccionar su eficiencia motriz. Sólo a unas cuantas señoritas les atrae la actividad física, sobre todo aquellas que tienen relación con aspectos rítmicos y expresivos.

La actitud consciente frente a sus propios movimientos, el querer saber cómo se hacen los ejercicios, abre la posibilidad de discusión sobre planteamientos técnicos y tácticos.

La mujer y el hombre presentan diferencias en su desarrollo motor que se generan en la pubertad y culminan en la juventud, estas diferencias cualitativas y cuantitativas observadas desde un punto de vista anatómico, incluyen una distribución del tejido muscular de acuerdo al tipo de esfuerzo que se realice.

El desarrollo psicológico como proceso vital, de acuerdo con Piaget, tiene límites cronológicos. El pensamiento formal se establece entre los 11-12 y 14-15, posteriormente el propio Piaget, según Delval (1978), cambia su posición y dice que probablemente hasta los 20 años aún no se consolida plenamente el pensamiento formal.

En la adolescencia, aunque no se tiene un dominio del pensamiento formal, si hay un claro avance cognoscitivo. "La mayoría de los adolescentes y adultos con cierto grado de escolarización, parecen haber adquirido unas pautas básicas de utilización del pensamiento formal (existen datos que muestran que es necesario un cierto nivel educativo y cultural para utilizar con soltura el pensamiento formal), pero tienen fallos al aplicarlos. Estas dificultades se encuentran relacionadas tanto

⁴² Ibidem. p.89

con la naturaleza de la tarea, la familiaridad con la misma, como con los distintos tipos de sujeto en función de su estilo cognitivo (dependiente-independiente, reflexivo-impulsivo) y de sus características sociales y culturales."⁴³

El proceso evolutivo del adolescente, de manera psicológica se centra en la formación de la identidad personal, el autoconcepto y la conciencia moral.

Existen varias formas con la cuales el adolescente adquiere su propia identidad, esta se presenta en la conciencia del propio alumno en forma de representaciones acerca de sí mismo, proyectos, expectativas, etc. El adolescente busca definirse por medio de sus proyectos, aficiones, amores y expectativas.

El adquirir una identidad es el resultado de un proceso de enfrentamiento a diversas situaciones físicas, sexuales, afectivas, profesionales a las que tiene que dar respuesta. Al no poder responder a todas a la vez le provoca una disminución en su rendimiento y concentración, pérdida de la noción del tiempo y, en ocasiones, la dedicación a una sola actividad.

El autoconcepto, como el conocimiento de sí mismo, es un conjunto de representaciones bajo diversos aspectos: el propio cuerpo, el comportamiento, la situación y las relaciones sociales.

En la representación corporal sobresale la propia eficacia física y el atractivo, cuando más eficaz y atractivo cree que es el adolescente, más elevada es su autoestima.

El concepto positivo de sí mismo no se reduce a la imagen del cuerpo, el reconocimiento y aceptación por parte de los demás son elementos importantes para esta definición.

⁴³ Ibidem. p.90

El desarrollo moral abarca procesos cognitivos (como los juicios), actitudes y valoración de los comportamientos. Los modelos que más influyen en los adolescentes son la familia, la escuela y los medios de comunicación. "En lo que se refiere a la adopción de valores, es en la adolescencia cuando va a definirse la orientación que, en general, mantendrá la persona en su edad adulta. Las actitudes altruistas se confirman a lo largo de la etapa, ya que solo en la medida en que es capaz de un discernimiento respecto a sus propios esquemas cognitivos, llega a ser capaz de un discernimiento respecto a sus propios intereses."⁴⁴

Las relaciones sociales son muy importantes en la estructura de la identidad personal. "La adolescencia es el momento en que la persona consolida sus competencias específicas y su competencia general frente al mundo, frente al entorno social. Por una parte, se consuma el proceso de internalización de pautas culturales y de valor y, por otra, se perfecciona el de la adquisición de habilidades sociales.

Pero este equilibrio entre dependencia-independencia, seguridad-inseguridad en sí mismo, no es fácil. El adolescente se encuentra con el conflicto entre su continua dependencia con respecto a la familia, los adultos o su grupo de compañeros y las nuevas demandas de autonomía que recibe con frecuencia se le plantean demandas contrapuestas. Por un lado se le pide que se porte como un adulto y por otro, se le recuerda que no tendrá autonomía hasta que se independice económicamente. En el ejercicio de la sexualidad resalta de modo singular esta contradicción. Aunque adultos biológicamente, no son reconocidos como tales socialmente. Esta ambigua situación puede prolongarse por el emplazamiento, cada vez más dilatado, en el acceso al mundo del trabajo y a las responsabilidades sociales, que conlleva la condición de adulto, y puede traer consigo la aparición de conductas problemáticas o desviadas."⁴⁵

⁴⁴ Ibidem. p.102

⁴⁵ Ibidem. p.110

Los compañeros juegan un rol vital psicológicamente, las relaciones que se establecen académicamente se amplían y refuerzan en la convivencia recreativa y/o deportiva y serán los prototipos de las futuras relaciones como adultos. Primero es el grupo de un solo sexo, luego la pandilla mixta y finalmente la disgregación cuando se presentan las relaciones amorosas de pareja. El adolescente requiere la aprobación y la seguridad al compartir los sentimientos, dudas, temores y proyectos con sus compañeros.

La amistad es una experiencia más relajada y menos conflictiva, ya no se teme el abandono de algún amigo como en los años, anteriores.

El trabajo realizado en el grupo conlleva la estructuración de valores, costumbres y modas características de una cultura afectando aspectos de diversión, forma de vestir, aficiones o patrones de interacción y convivencia. La familia influye más en el campo de los valores sociales y morales de la vida futura.

Los resultados de aceptación o rechazo por parte del grupo influyen en la identidad y el autoconcepto. La conciencia de no aceptación puede influir en la autoconfianza y provocar un aislamiento social.

La actividad física representa en el adolescente no sólo un medio de tomar conciencia de su corporeidad, sino la magnífica oportunidad de rehacerla superando aspectos no deseados.

Los individuos que han sido activos físicamente a lo largo de su vida tienen mucha confianza en su patrones de movimiento y en su habilidad física, con un aspecto positivo de sí mismos. La seguridad corporal tiene relación con la seguridad que uno tiene ante el mundo.

Desde la educación física se puede posibilitar en el alumno la construcción de criterios morales propios no impuestos por medio de la razón, el diálogo y el consenso.

La práctica de las actividades físicas crean climas de cooperación, tolerancia y respeto por los demás aceptando las diferencias responsablemente. El trabajo en grupo se acepta en la cooperación por encima de la competitividad.

Las situaciones vividas permiten conocer el funcionamiento corporal y la influencia benéfica del ejercicio sobre la salud, la eficiencia y estética corporal.

Con todos los elementos presentados siguen existiendo dificultades para la integración de la educación física en los planes de estudio que permitan superar la orientación deportiva que se da en los programas de educación física del bachillerato como hemos visto. La educación integral se plantea desde la Constitución Política hasta los discursos institucionales, pero en la práctica esta muy lejos de alcanzarse. La escuela va evolucionando con el principio artesiano del dualismo donde se hace evidente una serie de contradicciones entre los planteamientos científicos y pedagógicos con la práctica educativa.

En este sentido la educación física queda ubicada fuera del bachillerato, aún con su concepto actual no se ha podido influir eficazmente en el proyecto educativo global. Como ejemplo podemos mencionar que los congresos de educación y los de educación física no tienen oficialmente nada en común. El resultado se observa en la práctica cuando se denota el verdadero sentido de la educación física y se le considera sólo una práctica deportiva.

Evidentemente existen grandes dificultades y resistencias para cambiar dicha situación, en una forma de presentación lógica, sin hacer una clasificación rigurosa ya que existen diferentes categorías que se mezclan e influyen entre sí. Se puede hablar de tres tipos de dificultades:

1) Teóricas o conceptuales. Los diferentes conceptos sobre el hombre son un marco de referencia para la práctica educativa, muchos de ellos presentan una ambigüedad hacia la valorización del cuerpo humano que se reproduce en los educadores y se trasmite a los alumnos.

2) En este sentido la educación física es confundida y cae en un reduccionismo por una falta de identidad. "Una pedagogía específica se ha revelado difícil de emerger ya que, por una parte, parte, ha tenido que distanciarse de la medicina (el cuerpo se definía tradicionalmente como una entidad biológica y la educación física como un apéndice higienista de aquella) y por otra, ha tenido que liberarse de concepciones filosóficas y morales que despreciaban o prescindían del cuerpo. Actualmente la educación física se debate entre la fagocitosis del deporte y una educación física más comprensiva y global como ideal."⁴⁶

Históricamente el profesor de educación física aparece con una función general la de desarrollar en el alumno ciertas cualidades para mejorar su salud. El contenido de los programas se estructuraban en función de un criterio científico basado en conocimientos anatómico-fisiológicos donde el movimiento y el esfuerzo tenían una utilidad higiénica y estética.

Con la influencia del deporte, no sólo el de espectáculo sino el de tiempo libre, el profesor se transforma en un técnico del deporte donde los fines educativos se van olvidando y se centra el interés en la búsqueda de procedimientos eficaces para mejorar los elementos técnicos.

"El deporte escolar, más que un medio de educación se convierte en un fin en sí mismo, todo esto se hace en detrimento del conocimiento del sujeto y sus necesidades: al hacerse más técnico se hace menos educador."⁴⁷

⁴⁶ Vázquez G. Op cit. p.187

⁴⁷ Ibidem. p.200

El profesor se debate en este dilema entre su función educadora y su función técnica. “A todo ello hay que añadir un debate mas fundamental sobre la formación del propio profesor de educación física y el contenido de su saber. ¿En qué consiste el saber del profesor de educación física? ¿Es un saber?, o un "saber hacer" o un "saber sobre el saber hacer" es interesante ubicar el tipo de conocimiento que maneja.”⁴⁸

2) Político-administrativa. La educación no sólo es cuestión pedagógica, forma parte de sistemas sociales más amplios como el económico y el político, por lo tanto el hecho educativo se ve condicionado por intereses extraños y ajenos que se derivan de estos.

La educación física está ligada frecuentemente a finalidades políticas y a la imagen de ciertos regímenes, en todo caso los recursos se encaminan hacia el aspecto deportivo siendo un tema nacional y de competición entre países; también se utiliza como un medio para distraer la atención de otros aspectos problemáticos de la sociedad. La organización de los eventos deportivos internacionales exigen estructuras deportivas enormes, una planificación nacional y de un apoyo financiero estatal. Así se convierte el deporte en un asunto de estado donde los políticos le dedican mucha atención.

Esta preocupación política no significa una mejora de la educación física para la población sino una búsqueda y desarrollo de talentos deportivos que puedan representar un símbolo social, y en ocasiones hasta ser un catalizador de los deseos inconscientes del pueblo. El poder político apunta a la consecución de deportistas de élite que dignifiquen al país o institución que representa.

En otro sentido la planeación de la educación física depende de varias instituciones lo que genera la estructuración de diferentes planes y programas de

⁴⁸ Cagigal José María. ¡Oh Deporte, Anatomía de un Gigante!. España, Miñon, 1981. p.81

acuerdo a los intereses sectoriales, las instalaciones y el presupuesto que cada una maneje para las actividades físicas.

Los objetivos de cada organismo son diferentes, lo que se traduce en la práctica de una falta de coordinación para la determinación de prioridades y finalidades. Aunado a este factor hay que añadir las pocas inversiones respecto a las instalaciones deportivas escolares que de por sí son insuficientes.

3) Prácticas. Todo lo anterior repercute en la estructuración de los programas de bachillerato que muestran diferencias y alejamiento de la educación física, aunque todos llevan un enfoque eminentemente deportivo.

2.5 Síntesis capitular

Marco teórico, la educación física en la educación media superior.

Corresponde a esta síntesis la exposición de los siguientes apartados: historia y teoría de la educación física; Elementos y tendencias que integran el área de la Educación Física desde la psicomotricidad; la actividad física al manejo del cuerpo; tendencias pedagógicas del área de educación física en la educación media superior; perspectiva actual de la educación física en la educación media superior.

Se pretende mostrar la educación física como concepto global, como la forma de educar por y en el movimiento, el deporte y la recreación.

En este sentido actualmente es unánimemente aceptado que sus fines son eminentemente prácticos y que consisten en desarrollar la educación física escolar, el deporte de base y de alto rendimiento así como su promoción social.

En el siglo XX se es testigo del surgimiento de diversas tendencias que recogen los estudios sobre la fatiga escolar y que asignan a la educación física funciones de recreación como liberación y expansión corporal tanto como de corrección de

alteración producidas por el trabajo, una educación física higienista y otra con connotaciones políticas aparecen en este panorama durante los años 20 y 30 en Europa.

En la línea higienista la educación física y la salud se relacionan directamente dado que la salud no es un don de la naturaleza sino el resultado de una acción técnica; podemos y debemos conseguir una buena salud, pero esta no depende solo de la adaptación biológica sino de los modos sociales de vivir.

En este capítulo se examinan cuestiones de trascendencia para el futuro de la educación física tales como las teorías surgidas en el devenir histórico llaman la atención aquellas surgidas recientemente en los años 80 que aportan fundamentación teórica a la materia y las introducen al campo de la investigación, fundamentando su carácter científico.

Se exponen también teorías que ubican a la educación física como ciencia en evolución, apoyándose en principio en la medicina que explicaba la actividad física a través de la anatomía, la morfología, la antropología y la fisiología.

La educación física como ciencia de la motricidad, entendiendo la conducta motriz como organización significativa del comportamiento motor.

Esta concepción nos acerca la psicología como ciencia de la conducta en tanto actividad física de un organismo vivo observada por otro organismo vivo.

Poco a poco van agregándose nuevos contenidos a la estructura curricular de la educación media superior delimitando el campo de acción específico de la educación física definiendo sus límites y situándola en el contexto educacional en el que hoy esta inmersa como un área de conocimiento cuya esencia es el tratamiento educativo a través del movimiento.

En síntesis se informa de un proceso de construcción de la educación física, de un hábeas de conocimiento propio a partir de constantes y desiguales incorporaciones de diversas ciencias, según los momentos históricos, unas que han contribuido mas que otras a la conformación de ese corpus teórico como las ciencias medicas, de la educación o las psicologías que van perfilando un conocimiento total que busca en su aplicabilidad la transdisciplinariedad que en un futuro será para la sociedad contemporánea otro de sus rasgos distintivos.

CAPITULO 3. Educación Física y salud

3.1 SALUD. CONCEPTO Y FUNDAMENTOS

El currículo de la materia de Educación Física en Bachillerato se establece en torno a dos concepciones relevantes:

a) La mejora de la salud, incluida la adopción de actitudes críticas ante aquellos factores que inciden negativamente en la misma.

b) La orientación instrumental del perfeccionamiento de habilidades motrices para el disfrute activo del tiempo de ocio.

En coherencia con este planteamiento el núcleo de contenidos CONDICION FISICA Y SALUD, desarrolla los contenidos necesarios para dar al alumno una autonomía total en la evaluación de su estado de condición física, valoración de sus capacidades y planificación de su ejercicio físico de una forma coherente, sistemática y con conciencia de los efectos, saludables o perniciosos, que tendrá en su organismo la actividad física que está realizando.

La práctica deportiva conlleva a veces accidentes o lesiones, este núcleo de contenidos desarrolla también contenidos básicos dirigidos a que el alumno sepa qué hacer en caso de sufrir accidentes leves, o cómo ayudar a un compañero que se accidenta.

Las técnicas de relajación y autocontrol son muy útiles al alumnado para afrontar con éxito las situaciones difíciles y la tensión que genera la vida cotidiana, laboral o estudiantil, por ello se contempla el trabajo de las técnicas para que el alumno pueda perfeccionarlas y aplicarlas en las diversas situaciones que lo necesite.

Entre los factores condicionantes del estado de buena salud: medio ambiente, sistema de asistencia sanitaria, biología humana y conducta insana; es este último el más importante para nosotros puesto que es en el que más podemos incidir a

través de unos hábitos y estilos de vida saludables. En este bloque de contenidos se analizan los hábitos sociales positivos y negativos condicionantes de una buena salud.

CONCEPTOS

1. Evaluación de la condición física.

1.1 Tipos de evaluación.

1.2 Objetivos de la evaluación.

1.3 Aspectos a evaluar:

1.3.1 Evaluación de la condición anatómica.

1.3.2 Evaluación de la condición fisiológica.

1.3.3 Evaluación de la condición motora.

2 Acondicionamiento físico personal y su planificación

2.1 Principios del entrenamiento de la condición física.

2.2 Factores a tener en cuenta en la planificación de la actividad física: objetivos, medios, recursos.

2.3 Partes de una sesión.

2.4 Tipo de acondicionamiento físico.

3 Los mecanismos de adaptación de los sistemas del organismo a la actividad física.

3.1 Indicadores de adecuación de la actividad física.

3.1.1 Respuesta inmediata y cambios permanentes sobre el aparato cardiovascular.

3.1.2 Cambios en el aparato locomotor.

3.1.3 Respuesta inmediata y cambios permanentes en el aparato respiratorio.

3.1.4 Cambios en la composición corporal.

3.2 Indicadores de riesgo en la actividad física.

3.2.1 Síntomas psicológicos de sobreentrenamiento.

3.2.2 Síntomas fisiológicos de sobreentrenamiento

3.3 Actividad física y salud. Influencia de la actividad física adecuada en la disminución de los factores de riesgo de algunas enfermedades.

4 Las lesiones más frecuentes en la actividad física.

4.1 Prevención y actuación ante las lesiones más frecuentes.

4.2 Calor y frío como tratamientos.

5 Nutrición y actividad física. Dieta equilibrada y aporte energético para la realización de actividades físicas.

5.1 Necesidades energéticas en la actividad física.

5.2 Normas útiles para elaborar una dieta equilibrada, normal o hipocalórica.

5.3 Normas para la reposición de líquidos antes, durante y después del ejercicio.

6 Hábitos sociales y sus efectos en la actividad física y la salud.

6.1 Análisis de la influencia de los hábitos sociales positivos: alimentación adecuada, descanso, estilo de vida activo.

6.2 Análisis de la influencia de los hábitos sociales negativos: sedentarismo, drogadicción, alcoholismo, tabaquismo, etc.

PROCEDIMIENTOS

1. Realización de los test de evaluación de la condición física.

1.2 Análisis e interpretación de los resultados.

1.3 Valoración de las propias necesidades.

1.4 Representación gráfica de la evolución de la condición física durante el curso.

2. Utilización de sistemas de acondicionamiento físico y adecuación de la dinámica de las cargas.

2.1 Práctica de sistemas y ejercicios para el desarrollo de las capacidades físicas.

2.1.1 Sistemas de desarrollo de la fuerza.

2.1.2 Sistemas de desarrollo de la resistencia.

3. Elaboración y realización de un plan personal de entrenamiento de la condición física, atendiendo a la dinámica adecuada de las cargas y a la utilización de los sistemas de desarrollo de la condición física más adecuados, a los objetivos y recursos disponibles.

4. Nutrición y actividad física.

4.1 Cálculo del gasto calórico total diario.

4.2 Cálculo de la ingesta diaria.

4.3 Elaboración de una dieta equilibrada.

5. Autonomía en el empleo de técnicas de relajación.

5.1 Método progresivo de Jacobson. Procedimiento de relajación para siete grupos musculares:

- Tensión y relajación de los músculos del brazo dominante.
- Tensión y relajación de los músculos del brazo no dominante.
- Tensión y relajación de los músculos faciales.
- Tensión y relajación de los músculos del cuello y garganta.
- Tensión y relajación de los músculos del tórax, hombros, espalda y abdomen.
- Tensión y relajación de los músculos del muslo, pantorrilla y pie dominante.
- Tensión y relajación de los músculos del muslo, pantorrilla y pie no dominante.

5.2 Ejercicios de respiración clavicular, torácica, abdominal y completa.

5.3 Ejercicios de vibración muscular,

ACTITUDES

- Adquisición de hábitos perdurables de práctica de ejercicio físico planificado y sistemático.
- Adopción de un espíritu crítico ante los distintos métodos de entrenamiento conocidos y selección de los más convenientes para la planificación del ejercicio físico personal.
- Conciencia de los efectos positivos que aporta una dieta equilibrada vinculada al ejercicio físico.
- Responsabilidad y preocupación por la ayuda a los demás en los casos de lesión o accidente.
- Reflexión sobre la influencia que determinados hábitos sociales negativos ejercen sobre la salud y la función preventiva que desempeñan las actividades físicas.
- Valoración de la influencia en la salud de la práctica de actividades físicas.

Núcleo: Juegos y Deportes

Teniendo en cuenta las capacidades adquiridas por los alumnos que han terminado la escuela secundaria, pensamos que los contenidos del núcleo Juegos y Deportes deben ir orientados, por un lado, a la profundización en los conocimientos y perfeccionamiento de las habilidades adquiridas en la etapa anterior, y por otro, a la ampliación de los aspectos necesarios para que los alumnos sean capaces de planificar con plena autonomía su propia práctica.

Son varias las consideraciones que hemos tenido en cuenta al realizar la concreción de contenidos de este núcleo:

La primera es que consideramos que este núcleo de contenidos debe tener una triple orientación, para intentar dar respuesta a los intereses y necesidades de nuestros alumnos, así como al currículo oficial:

- a) Orientación hacia los deportes autóctonos.
- b) Orientación lúdico recreativa.
- c) Orientación hacia la especialización.

a) Orientación hacia los deportes autóctonos.

Supone el perfeccionamiento y profundización de juegos autóctonos, ya practicados en la etapa anterior (E.S.) o el aprendizaje de otros no tratados hasta ahora. Se trata de aumentar la riqueza motriz de nuestros alumnos y establecer una base amplia de habilidades para favorecer la práctica de estas actividades físicas en su tiempo libre. Somos conscientes de que a partir de determinadas edades, las prácticas deportivas muy intensas no son frecuentes y en muchos casos no son recomendables. Los deportes autóctonos nos ofrecen la posibilidad de:

Contribuir a la conservación y transmisión de las costumbres y el saber popular, colaborando así en el mantenimiento del patrimonio cultural.

Favorecer el establecimiento de cauces para facilitar las relaciones sociales tanto entre los propios jóvenes, como entre éstos y las generaciones anteriores (padres y abuelos) creando un clima de entendimiento y valoración mutua.

b) Orientación lúdico recreativa

En muchos de los programas de educación física escolar se ha incluido el modelo deportivo anglosajón, olvidando casi siempre nuestro rico y variado patrimonio de juegos y deportes. A raíz de esto, se han hecho necesarias, instalaciones complejas y caras y se han olvidado las posibilidades que ofrecen los espacios libres y naturales, disponibles casi todo el año.

La orientación recreativa implica dar un carácter lúdico a toda la gama de actividades relacionadas con el mundo del movimiento y que la Carta Europea del Deporte para Todos la clasifica como: Juegos y Deportes, Actividades al Aire Libre. Actividades de Danza y Expresión Corporal y Actividades de Acondicionamiento Físico.

Desde esta perspectiva ofreceremos a nuestros alumnos, aquellas actividades que mejor se adecuen a sus intereses y necesidades y siempre teniendo en cuenta el carácter instrumental del movimiento, para que les posibilite un mayor disfrute activo del tiempo de ocio.

c) Orientación hacia la especialización

En este caso, presentamos a los alumnos actividades deportivas acercándonos planteamientos más relacionados con el entrenamiento deportivo que con otros aspectos, y en los que se primará la especialización encaminada a lograr una mayor eficacia, aplicando las técnicas y tácticas propias del deporte o actividad que practique.

Por lo tanto, se reforzarán los conocimientos teóricos que desarrollen en alumnos la posibilidad de analizar la relación entre sus capacidades físicas y habilidades específicas, así como para planificar su entrenamiento autónomamente.

Nuestra propuesta se centrará en desarrollar actitudes de responsabilidad, autoexigencia y autonomía ante las prácticas de actividades físicas y deportivas tanto a nivel recreativo como de especialización. Todo ello requiere que se amplíen los contenidos conceptuales, dirigiéndose éstos fundamentalmente a desarrollar la capacidad de planificar sus actividades físico-deportivas.

Otra consideración a tener en cuenta es el carácter cíclico de estos contenidos, ya que en un ciclo pueden desarrollarse todos sus procedimientos (habilidades, técnicas básicas, estrategias, etc.) por medio de diferentes actividades encaminadas a la iniciación y según las orientaciones antes mencionadas, y en el siguiente ciclo volver nuevamente a ser tratados con un carácter de perfeccionamiento y en profundidad.

Por último, el profesor debe tratar de consolidar en el alumnado un hábito de práctica sistemática a través de la vinculación de estos contenidos a una escala de actitudes, y presentar las actividades de forma que supongan una motivación y un deseo de participación, creando un clima de cooperación en el aprendizaje basado en el trabajo de equipo, donde las actitudes de tolerancia y valoración de la propia actividad, como elemento de relación social, pueda transferirse posteriormente a la vida diaria.

CONCEPTOS

1. Reglas de juego fundamentales.

1.1 Fundamentos técnicos: técnica individual y colectiva de ataque y defensa.

1.2 Principios tácticos generales de uso más común: tácticas individual y colectiva, de ataque y defensa.

1.3 Evaluación de los recursos necesarios disponibles en el entorno para la práctica deportiva.

1.4 Análisis de los requerimientos de capacidades físicas y de las habilidades específicas para la práctica de un determinado deporte.

2. Juegos y deportes recreativos: indiana, pala cántabra, floorball, disco volador, cieloturismo.

2.1 Espacio de juego, material y equipamientos.

2.2 Reglas de juego.

2.3 Técnicas básicas.

3. Juegos y deportes autóctonos: bolos murcianos y caliche.

3.1 Juegos autóctonos. Concepto y relación con el término "deportes tradicionales".

3.2 Espacio de juego, material y equipamientos.

3.3 Reglas de juego.

3.4 Técnicas de lanzamiento.

4. Aspectos socioculturales del juego y del deporte.

4.1 Cultura y deporte.

4.2 Las relaciones sociales a través del deporte:

- Participación y deporte espectáculo.
- Violencia y deporte.
- Deporte y civilización del ocio.

PROCEDIMIENTOS

1. El deporte institucionalizado.

1.1 Práctica de los fundamentos técnicos: técnica individual y colectiva de ataque y defensa.

1.2 Aplicación de las técnicas generales de ataque y defensa de uso más común.

1.3 Utilización de las reglas de juego fundamentales.

1.4 Organización y colaboración en el desarrollo de competiciones en el grupo de clase y centro educativo.

1.5 Elaboración y realización de un plan de perfeccionamiento de las habilidades específicas en el deporte elegido.

2. Utilización recreativa de diferentes juegos y deportes. indiaca, pala cántabra, floorball, disco volador, cicloturismo...

2.1 Práctica de las técnicas específicas.

2.2 Realización del juego o deporte en competición, en el grupo de clase.

2.3 Organización de jornadas de "juegos recreativos", en el contexto sociocultural del centro: indiaca, pala cántabra, floorball, bádminton, disco volador...

2.4 Organización y participación en actividades en el medio natural: cicloturismo.

3. Juegos y deportes autóctonos.

3.1 Ejecución de las técnicas básicas de los bolos murcianos y caliche.

3.2 Competición por equipos.

4. Aspectos socioculturales del juego y del deporte.

4.1 Reflexión sobre las relaciones sociales a través del deporte: participación deporte espectáculo, violencia y deporte, deporte y civilización del ocio.

ACTITUDES

- Valoración de los juegos y deportes autóctonos como patrimonio cultural de una comunidad.
- Valoración del juego y el deporte como medios para el ocio.
- Valoración de los juegos y deportes como parte de la formación integral del humano.
- Aceptación de las normas y reglas de los distintos juegos y deportes con deportividad y juego limpio.
- Aceptación del "juego limpio" como expresión del respeto por los demás y por nosotros mismos.
- Aceptación de las diferencias individuales como algo positivo.
- Valoración de la incidencia de la práctica habitual de un deporte en la salud.
- Defensa del medio natural como lugar rico en recursos para la práctica de actividades físico-deportivas.

3.2 ASPECTOS SOCIOCULTURALES DE LA SALUD

La psicología evolutiva de la personalidad en la adolescencia está centrada sobre todo en los temas de formación de la identidad personal, el autoconcepto y la conciencia moral, estos son aspectos socioculturales que involucran el concepto de salud en la enseñanza media superior.

a) La identidad personal

Existe una gran variedad en la forma en cómo los adolescentes llegan a la adquisición de la propia identidad. Esta identidad está presente en la conciencia del propio sujeto en forma de representaciones acerca de sí mismo, proyectos, expectativas de futuro, presentación de sí ante los demás. El adolescente trata de definir quién es él mismo a través de sus actividades, proyectos, aficiones, amores.

Los jóvenes adquieren su identidad definitiva a través de un proceso, en el cual van enfrentándose a distintas situaciones físicas, sexuales, afectivas, profesionales, a las cuales tienen que dar respuesta, no sintiéndose capaces para atenderlas todas a la vez. Entonces se produce una merma de la capacidad de trabajo y concentración, una cierta pérdida de la noción del tiempo y, a veces, la dedicación en exclusiva a una sola actividad.

En estrecha relación con el concepto de identidad personal o desarrollo del yo se encuentran los relativos al concepto y estima de sí mismo y el desarrollo moral.

b) El autoconcepto y la autoestima

Al concepto de sí mismo se le reconoce un papel central en la construcción de la personalidad.

El autoconcepto es conocimiento de sí mismo; es un conjunto de representaciones acerca de sí mismo bajo diversos aspectos: el propio cuerpo, el propio

comportamiento, la propia situación y relaciones sociales. ¿Cómo influye esto en la selección de contenidos y metodología?

En la representación del propio cuerpo sobresalen los conceptos acerca de la propia eficiencia física y del atractivo corporal. Ambas representaciones parece que se relacionan con la autoestima global en la adolescencia. Cuanto más atractivo o eficaz cree el adolescente que es su cuerpo, más elevada es su autoestima positiva (Lerner y Spanier, 1980). En un estudio realizado con sujetos de 17-18 años, se demostró que la baja autoestima correlacionaba con depresión y ansiedad. (Wessmann y Ricks, 1966).

El concepto positivo de sí mismo no queda reducido a la imagen del propio físico. El reconocimiento y aceptación por parte de las personas que son significativas para él, ya sean compañeros o adultos, es muy importante para asegurar un autoconcepto positivo.

c) La conciencia moral

El desarrollo moral comprende aspectos de naturaleza cognitiva como los juicios morales, aspectos referidos a actitudes y valores y aspectos comportamentales.

Los teóricos cognoscitivos sostienen que el desarrollo moral presupone cierto grado de desarrollo cognitivo. El individuo ha de poseer la capacidad de hacer juicios relativos sobre lo que está bien para poder crear un sistema maduro de moral. Las destrezas cognitivas del adolescente le permiten un razonamiento moral avanzado, pero no siempre ocurre así. Además, un razonamiento moral de orden superior no siempre conduce a una superior conducta moral.

En lo que se refiere a la adopción de valores, es en la adolescencia cuando va a definirse la orientación que, en general, mantendrá la persona en su vida adulta. Las actitudes altruistas se confirman a lo largo de la etapa, ya que solo en la

medida en que es capaz de un descentramiento respecto a sus propios esquemas cognitivos va a llegar a ser capaz de un descentramiento respecto a sus propios intereses.

En la adopción de valores, los adolescentes son muy sensibles a la conducta de los modelos que observan en la familia, en el centro educativo y en los medios de comunicación. No podemos esperar que ellos se conduzcan moralmente si aquellos que les sirven como modelos no les proporcionan un ejemplo de conducta moral.

Desarrollo social

El desarrollo social se vincula estrechamente al desarrollo de la personalidad, las relaciones sociales desempeñan un importante papel en la génesis de la identidad personal, y ésta tiene componentes de relación social.

Independencia y adaptación

La adolescencia es el momento en que la persona consolida sus competencias específicas y su competencia general frente al mundo, frente al entorno social. Por una parte, se consuma el proceso de internalización de pautas culturales y de valores, y por otra, se perfecciona el de la adquisición de habilidades sociales. Pero este equilibrio entre dependencia-independencia, seguridad-inseguridad en sí mismo, no es fácil. El adolescente se encuentra con el conflicto entre su continua dependencia respecto a la familia, los adultos o su grupo de compañeros y las nuevas demandas de autonomía que recibe. Con frecuencia se le plantean demandas contrapuestas. Por un lado se le pide que se porte como un adulto y por otro, se le recuerda que no tendrá autonomía hasta que se independiza económicamente. En el ejercicio de la sexualidad resalta de modo singular esta contradicción. Aunque adultos biológicamente no son reconocidos como tales socialmente. Esta ambigua situación puede prolongarse por el emplazamiento,

cada vez más dilatado, en el acceso al mundo del trabajo y a las responsabilidades sociales, que conlleva la condición de adulto, y puede traer consigo la aparición de conductas problemáticas o desviadas.

Relaciones con los iguales

Los compañeros desempeñan un papel vital en el desarrollo psicológico de la mayor parte de los adolescentes. Las relaciones con los iguales, del mismo y del otro sexo, sirven de prototipos de las futuras relaciones entre los adultos. Primero es la pandilla de un solo sexo, luego la pandilla mixta y finalmente la disgregación del grupo cuando surgen las relaciones amorosas de pareja.

Con los compañeros se comparten sentimientos, dudas, temores, proyectos, el adolescente necesita la aprobación y seguridad que le proporciona el grupo de iguales.

La amistad se vive en la adolescencia tardía, hacia los diecisiete años, como una experiencia más relajada, menos conflictiva, que en los años anteriores (se teme menos el abandono del amigo, tal vez porque ya se han iniciado relaciones heterosexuales). Las chicas, en todos los niveles de edad, viven la amistad con más ansiedad, celos y conflicto que los chicos (Coleman, 1974).

La importancia del grupo conlleva una conformidad con los valores, costumbres y modas características de la cultura de los iguales, pero por lo general, el campo de influencia de los compañeros suele afectar a aspectos como las diversiones, el modo de vestir, las aficiones, los patrones de interacción entre sexos. Los padres, en cambio, influyen más en el campo de los valores sociales y morales y en características que atañen a su futuro. En caso de oposición entre ellos, según Larsen (1972), el adolescente observa el criterio de los padres en cuestiones que afectan a su futuro, mientras que sigue a los compañeros en lo que se refiere a sus deseos y necesidades actuales.

La aceptación o rechazo por parte de los compañeros afecta profundamente en esta etapa de la vida. Su sentido de identidad, su autoconcepto, no es tan fuerte que no necesite la aprobación de sus compañeros. La conciencia de no ser aceptado disminuye la autoconfianza e incrementa el sentido de aislamiento social (Hartrup, 1970).

Implicaciones para una didáctica de la educación física

La actividad física representa para el adolescente no solo un medio de tomar conciencia de su propia corporeidad, sino también la posibilidad de rehacerla superando aspectos no deseados.

Los hombres y mujeres que han sido voluntariamente activos a lo largo de sus vidas tienen más confianza en sus patrones de movimiento y en su habilidad para las actividades físicas, poseen un concepto positivo de sí mismos (Harris, 1976) y esta seguridad que tienen de su cuerpo está relacionada con la seguridad con que se enfrenta al mundo (Zión, 1965, citado por Harris, 1976).

Desde la Educación Física se puede:

- Potenciar la autonomía de cada alumno y alumna, posibilitando que tomen sus propias decisiones y favoreciendo la construcción de criterios morales propios, no impuestos, sino debatidos mediante la razón, el diálogo y el consenso.
- Crear climas que favorezcan la cooperación, la tolerancia, el altruismo. el respeto por los demás, la aceptación de las diferencias, el sentido de la responsabilidad hacia uno mismo y hacia los otros....
- Primar el esfuerzo, la cooperación, el trabajo en grupo.... por encima de la competitividad y el rendimiento.
- Proporcionar experiencias que posibiliten el desarrollo de un sentimiento de dominio de sí mismo y del propio cuerpo.

- Crear situaciones para conocer el funcionamiento del propio cuerpo y la influencia positiva que el ejercicio físico tiene sobre la mejora de la salud, la eficiencia física y la estética corporal.
- Ofrecer la oportunidad de reconocer y aceptar los aspectos negativos de imagen corporal y de adquirir la conciencia de la propia capacidad para superarlo,
- Plantear situaciones donde se aprenda a reconocer y aceptar a los demás.

En el siguiente cuadro presentamos una síntesis de las características psicológicas.

DESARROLLO FÍSICO Y MOTOR	<ul style="list-style-type: none"> - Se han superado los cambios físicos de la pubertad. - Se produce un afianzamiento, diferenciación y desarrollo de las capacidades físicas. - Los movimientos son iguales a los de adulto. - Economía en los movimientos. - Los jóvenes: movimientos rectilíneos y fuertes. - Las jóvenes: movimientos suaves. - Seguridad en general en las propias capacidades.
---------------------------	--

DESARROLLO COGNITIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Mejora paulatina del pensamiento formal. - Utiliza ya un razonamiento sobre lo posible. - Formula y comprueba sistemáticamente hipótesis. - Argumenta de forma proposicional. - Algunos jóvenes tienen aún fallos al aplicar el pensamiento formal. 	
DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD	Identidad Personal	<ul style="list-style-type: none"> - Trata de definir quién es él mismo a través de actividades, proyectos, aficiones, amores, etc. - Gran variedad en la forma de adquirir la identidad personal.
	Autoconcepto	<ul style="list-style-type: none"> - El concepto sobre la propia eficiencia física y el atractivo corporal en relación con la autoestima global.
	Conocimiento de uno mismo	<ul style="list-style-type: none"> - Importante el reconocimiento y aceptación por parte de los demás.

	<p>Conciencia moral</p> <p>Juicios morales, actitudes, valores y conductas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La mayoría se encuentra en el nivel convencional (desarrollo moral basado en las normas sociales). - Se definen los valores que en general mantendrán de adultos. - Muy receptivos a la conducta de los modelos.
<p>DESARROLLO SOCIAL</p>	<p>Dependencia - Independencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se consolidan las competencias específicas y la competencia general frente al mundo. - Se consuma el proceso de internalización de pautas culturales. - Se desarrolla la propia autonomía frente al medio.
	<p>Relaciones con iguales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sirven de prototipo de las futuras relaciones de adulto. - El grupo de iguales tiene fuerza en aspectos relacionados con el presente: diversiones, modo de vestir, patrones de relación entre sexos. - Los padres en general influyen en los valores sociales y morales que atañen al futuro.

3.3 ESTILOS DE VIDA Y HABITOS

La adolescencia se puede definir como una etapa del ciclo vital que comienza con la pubertad y concluye cuando el individuo alcanza la madurez. Se extiende aproximadamente desde los once años hasta el final de la segunda década de la madurez. Pero la adolescencia no se puede considerar como un estado, sino como un proceso. El joven de diecisiete años, posee unas características en común con la adolescencia temprana, pero también presenta grandes diferencias. Se trata, pues, de una etapa de transición en la que ya no se es niño, pero tampoco se tiene la condición de adulto.

En la actualidad la adolescencia o juventud, como status social se tiende a alargar aún más, debido, entre otras razones, a la coyuntura de extensión del desempleo, con un paro juvenil cada vez mayor.

En el bachillerato nos encontramos con alumnos que ya han superado los cambios físicos de la pubertad (su cuerpo es ya el de un adulto) pero en diversos aspectos, de orden psicosocial poseen rasgos que los caracterizan y diferencian de los adultos.

- siguen en el sistema escolar,
- están todavía bajo la tutela de los padres,
- no se les juzga maduros para el ejercicio de la actividad sexual,
- tienen sus propios hábitos y modas,
- tienen sus propias inquietudes.

Abordaremos a continuación, de forma breve, el desarrollo evolutivo en sus distintas manifestaciones: físico, motor, cognitivo, de la personalidad, y social.

1. Cambios físicos y desarrollo motor

Una vez que los cambios de la pubertad han concluido, se entra en una etapa en la que la continuidad es el aspecto más dominante. Siguen produciéndose cambios pero estos no son tan llamativos como en las etapas anteriores, se producen de forma paulatina y sin grandes saltos.

Los jóvenes de 17 a 18 años suelen ser muy sensibles respecto de su apariencia física y la de los demás. Las discrepancias entre su autoimagen y las imágenes estereotipadas e ideales que se les muestran en los medios de comunicación, pueden constituir una fuente de ansiedad y conducir a problemas importantes como la anorexia nerviosa, la bulimia, etc..

Los movimientos masculinos acentúan más la fuerza, son más rectos en comparación con los movimientos femeninos, que son más suaves y redondeados.

El joven muestra un marcado afán de rendimiento y se ocupa por sí mismo de perfeccionar su eficiencia motriz, lo que concuerda con las finalidades del bachillerato.

La mayoría de los chicos demuestran interés por algún deporte mientras que sólo a una pequeña parte de las chicas les gusta destacar en alguno de ellos, y con cierta frecuencia muestran más interés por actividades físicas que tienen relación con aspectos rítmicos o expresivos.

En esta edad existe una actitud consciente frente a los propios movimientos, "quieren saber cómo hacer los ejercicios" y qué es lo que hacen mal. Esto abre la posibilidad de discutir problemas técnicos y tácticos.

Los primeros años de la edad adulta se caracterizan sobre todo por un afianzamiento, diferenciación y desarrollo del nivel de capacidades físicas alcanzadas.

La mujer y el hombre presentan diferencias con respecto a su desarrollo motor que aparecen en la pubertad y que se afianzan más en la juventud.

Las diferencias son tanto cuantitativas como cualitativas. Con respecto a las primeras hay una diferencia anatómica, que incluye una distribución del tejido muscular y conjuntivo distinta, menor fuerza muscular y en general menor rendimiento ante determinados tipos de esfuerzo.

2. Desarrollo cognitivo

El desarrollo psicológico es un proceso que se prolonga durante toda la vida. Inhelder y Piaget (1975) indican en un principio que los límites cronológicos aproximados del pensamiento formal eran los 11-12 y 14-15 años. Posteriormente el propio Piaget, según cita Delval (1978), modifica su posición y acepta que probablemente hasta los 20 años no se consolida el pensamiento formal.

Carretero (1986), basándose en los estudios de Neimark y de otras investigaciones sobre la transición entre las operaciones concretas y formales, opina que alrededor de los 12-13 años comienzan a utilizarse procedimientos formales que van mejorando paulatinamente hasta los 15-17 años pero que en muchos casos, no llegan a ser plenamente eficaces y sistemáticos, incluso en la vida adulta.

Aunque en la adolescencia no se domine por completo el pensamiento formal, sí se producen claros avances en el desarrollo cognitivo. Mediante el pensamiento formal el sujeto adquiere un razonamiento sobre lo posible, formula y comprueba técnicamente hipótesis y sus argumentaciones poseen un carácter proposicional.

La mayoría de los adolescentes y adultos con cierto grado de escolarización, parecen haber adquirido unas pautas básicas de utilización del pensamiento

formal, existen datos que muestran que es necesario un cierto nivel educativo y cultural para utilizar con soltura el pensamiento formal, pero tienen fallos al aplicarlo. Una de las dificultades se encuentran relacionadas tanto con la naturaleza de la tarea, la utilidad con la misma, como con los distintos tipos de sujetos en función de su estilo cognitivo (dependiente-independiente, reflexivo-impulsivo) y de sus características sociales y culturales.

3.4 EDUCACION FÍSICA Y SALUD

Analizaremos brevemente la respuesta funcional de los alumnos de bachillerato a la práctica de actividades físicas y de salud, abordamos los cambios morfológicos y fisiológicos, producidos en estas edades, que son más relevantes en la práctica del ejercicio físico y hacemos algunas consideraciones sobre los efectos de las actividades físicas en nuestro organismo y que, normalmente, son potenciadores de un mejor estado de salud.

Este conocimiento es muy útil al profesor para elaborar programas de educación física más ajustados a las posibilidades físicas de sus alumnos.

La edad de los 16-17 años, que corresponde al primer curso de bachillerato, se sitúa en el final de la fase puberal o adolescencia, que abarca desde los 13/14 años hasta los 17/18, en las chicas y desde los 14/15 hasta los 18/19 en los chicos.

Crecimiento y desarrollo

Se caracteriza esta etapa por una ralentización en la evolución de todos los parámetros del crecimiento y del desarrollo.

- A los 16 años las mujeres han alcanzado entre el 99,2% al 100% de la altura total, y los hombres sobre el 98%.

- El rápido crecimiento en altura, en la etapa anterior, se ve reemplazado por un crecimiento más marcado en anchura. Los varones alcanzan el 80% del peso corporal del adulto a los 16 y las mujeres lo alcanzan a los 14 (Georgescu, 1982).

- Se armonizan las proporciones, mejoran las facultades de coordinación.

-Hay un fuerte aumento de la masa muscular que pasa del 27% al 40% y por consiguiente un gran aumento de la fuerza, globalmente más en el hombre. Medida por kilogramo de músculo es igual en ambos sexos, 6,3 kgr./cm².

Potencia aeróbica máxima

Los valores normales en niños de 14 años no entrenados (40-48 ml./kg./min.). y en niños entrenados (60 ml./kg./min.), son similares a los valores registrados en deportistas adultos no entrenados y entrenados en resistencia general (Labitzk y Vogt, 1976).

Potencia anaeróbica

Hay un aumento de la capacidad anaerobia provocado por el fuerte aumento en la concentración de testosterona, sin embargo el potencial anaeróbico del adolescente es inferior al del adulto, tanto en términos absolutos como relativos.

Las causas son:

- •El menor nivel de actividad enzimática (en especial de la fósfofructoquinasa).
- •Menor tolerancia a la acidosis de la fibra muscular.
- •El contenido muscular de fosfágenos (ATP y fosfocreatina) es algo inferior a los del adulto, considerados en términos relativos, y muy inferior en contenido absoluto y por tanto fácilmente agotables.
- •La máxima capacidad de las fuentes energéticas láctidas sólo se consigue hacia los 20 años.

Eficiencia mecánica

El coste metabólico del ejercicio (eficiencia mecánica) es superior al del adulto, por lo tanto para un mismo nivel de potencia de trabajo el consumo de oxígeno requerido por el adolescente es más alto que el del adulto. Esto supone que no interesa tanto mejorar el $\dot{V}O_2$ máx., (poco entrenable) como la eficiencia energética, es decir, disminuir los costos metabólicos del trabajo a efectuar.

Umbral anaerobio

Según Buhl y cols., (1982), el porcentaje de utilización del $\dot{V}O_2$ máx., durante la fase de transición aeróbica-anaeróbica (velocidad frente a una concentración láctica de 3 mmol./l.), se sitúa en los niños en un 75%, en deportistas de ocio en un 75%, en deportistas de alto rendimiento en un 80%.

No parece que existan diferencias importantes en los valores de umbral de anaerobiosis en relación con la edad, pero debido a la menor eficiencia energética, el riesgo de sobrepasar este umbral, aún a potencias de trabajo moderadas, es muy superior al del adulto. Por ello, el adolescente no entrenado es incapaz de sostener por mucho tiempo un ritmo de carrera vivo, dado que su menor eficiencia energética comporta la utilización de un porcentaje del consumo máximo de oxígeno cerca del límite del umbral anaeróbico. Por su bajo potencial anaeróbico, la satisfacción de las demandas energéticas por esta vía es muy pobre y, al poco tiempo deberá detenerse.

Capacidad aláctica

Alcanza su cuota máxima hacia los 15-16 años. A partir de esta edad el adolescente tiene una capacidad aláctica similar a la del adulto en esfuerzos de hasta 56 segundos.

Modificaciones del gasto cardíaco (EM. C.), durante el ejercicio:

Antes de la pubertad los aumentos en el V.M.C. precisos para alcanzar una determinada potencia de trabajo se obtienen, debido al bajo valor del volumen sistólico, a expensas del aumento de la frecuencia cardíaca. Tras la pubertad, el volumen sistólico aumenta y disminuye la frecuencia cardíaca, tanto en reposo como frente al ejercicio físico; a esta edad las frecuencias cardíacas con efecto de entrenamiento ya se sitúan entre 140 y 160 pul./min. (Blódorn/Schmidt, 1977). En todas las edades y niveles de trabajo las mujeres poseen frecuencias cardíacas más altas que los varones entre 10 y 20 pulsaciones/min. (Zint1,1991). La progresiva disminución de la frecuencia cardíaca es mucho más acusada en los ejercicios submáximos que en los de máxima intensidad.

El corazón y sistema circulatorio en el joven siguen las mismas leyes de adaptación que en el adulto, y su rendimiento en relación al peso corporal debe situarse al mismo nivel valorativo que en el adulto.

Presión arterial

Los valores de presión arterial, tanto máxima como mínima, son inferiores a los del adulto. Tanto en los ejercicios estáticos como en los dinámicos, no existen diferencias en el comportamiento de los valores de la presión arterial durante el ejercicio con respecto a los del adulto.

El componente pulmonar

En el adolescente la adaptación ventilatoria al ejercicio es satisfactoria por lo que, en condiciones normales, este parámetro no constituye un factor limitador de la capacidad física. En términos relativos al peso corporal los parámetros de capacidad pulmonar son idénticos en el niño, adolescente y adulto. El equivalente

respiratorio, es decir, el volumen de aire necesario para extraer un litro de oxígeno, es menor que en el adulto, por ello su eficiencia mecánica respiratoria es inferior, esto no es importante en los ejercicios de moderada intensidad pero podría ser una explicación de la hiperventilación que a veces se observa cuando realizan ejercicios de elevada potencia.

Flujo sanguíneo muscular

A partir de la pubertad no hay diferencias significativas con respecto al adulto. Los adolescentes reaccionan con adaptaciones estructurales y funcionales a formas aeróbicas de entrenamiento para los siguientes parámetros: captación máxima de oxígeno, tamaño del corazón, frecuencia cardiaca, volumen sistólico, volumen minuto cardíaco, capacidad vital, hipertrofia muscular (especialmente de las fibras de contracción lenta), incremento del flujo sanguíneo muscular, aumento del número y volumen de las mitocondrias de la fibra, aumento de la actividad enzimática aerobia, aumento de los depósitos de glucógeno y en menor medida la fosfocreatina, etc. Los valores de estos parámetros alcanzan niveles adultos con entrenamiento, como hemos visto anteriormente

Es una edad muy apropiada para el desarrollo de las capacidades responsables de la condición física debido al fuerte crecimiento que se ha producido en la etapa anterior. Esta es una fase de estabilización y de refuerzo de la individualización y diferenciación específicas según los sexos. Aquí se estabiliza el desarrollo de las habilidades motrices, el aumento de la fuerza y soltura en los movimientos permite a alumnos y a las alumnas adquirir en esta época una gran capacidad de adaptación y rendimiento, cuando se da el entrenamiento adecuado. En los jóvenes inactivos se hace más patente la pesadez y la torpeza en los movimientos, especialmente en el sexo femenino, donde el rendimiento en lo que a velocidad, fuerza y resistencia se refiere, los resultados conseguidos disminuyen entre un 60-80% con respecto a los chicos. Por el contrario, la coordinación y la habilidad motriz general son muy similares en ambos sexos.

Implicaciones en el desarrollo de las capacidades físicas

Ahora cabe preguntarse ¿qué implicaciones tienen las características fisiológicas en el desarrollo de las capacidades físicas. Veámoslo brevemente para cada una de ellas.

Fuerza

La edad de 16/17 años en los hombres y de 14/16 en las mujeres, constituye un "periodo sensible" que debemos aprovechar con un entrenamiento de la coordinación intramuscular y de la fuerza resistencia que no perjudique el aparato motor pasivo (más débil que en el adulto dado que la osificación del esqueleto acaba entre los 17 a 20 años). (Weineck, 1988). Se debe evitar la utilización de posiciones de trabajo incorrectas o intensidades cerca del máximo en alumnos que no han tenido un entrenamiento previo durante su infancia. La protección de la columna vertebral a través de un buen desarrollo de su musculatura flexora y extensora es especialmente importante.

Podemos utilizar ejercicios, globales y dinámicos, basados en movimientos naturales (trepas, suspensiones, empujar, tracciones, saltos, etc.), ejercicios contruidos y analíticos utilizando el propio cuerpo, ejercicios con halteras, máquinas de placas, etc.

Resistencia

Podemos utilizar todas las formas de entrenamiento aeróbico aplicadas en los adultos, tales como: carrera continua extensa, carrera continua intensa, entrenamiento por intervalos, entrenamiento total, fartleack, cambios de ritmo predeterminados (sólo en sujetos bien entrenados), carreras de obstáculos, juegos deportivos, etc., respetando la capacidad fisiológica individual y los principios del entrenamiento. Es preciso insistir ante todo en el volumen de trabajo y no en la

intensidad. Es aconsejable empezar aplicando distancias cuya duración sea 5, 10 ó 15 minutos de esfuerzo y sólo después de adquirir la capacidad de correr durante 20-25 minutos se deben introducir formas de entrenamiento más intensas.

Entre los 15/18 años, aproximadamente, la capacidad de resistencia aeróbica alcanza hasta el 90% del total fisiológico, (Reindell y cols., 1960). Esta edad es un "periodo sensible" para una efectividad verdadera en el trabajo de la resistencia aeróbica, por lo tanto el entrenamiento debe estar orientado hacia la mejora de la resistencia general básica y la mejora de la capacidad aeróbica.

Debemos tener en cuenta, dado que el aumento en el volumen máximo de oxígeno es muy limitado, que nos interesan más las modificaciones de la eficiencia energética mejorando la coordinación muscular y la eficacia mecánica, pues con ello se disminuye el consumo de oxígeno necesario para mantener una potencia de esfuerzo determinada.

Sobre los 15/16 años se pueden incorporar esfuerzos anaeróbicos pero no estructurados rígidamente sino en forma de fartleck, juego de carreras, etc. A partir de los 17 años ya está indicado el incorporar al entrenamiento formas estandarizadas de trabajo anaeróbico, teniendo en cuenta que todavía persiste el alto nivel de sensibilidad a los cambios del PH intramuscular, y, por ello la tolerancia a los aumentos en la concentración de lactato sigue siendo menor que en el adulto.

Velocidad

Hasta los 15 años, la capacidad de coordinación y la apreciación del espacio/tiempo se perfeccionan continuamente, después de esta edad los adelantos son muy pequeños, Georgescu (1982). Por otro lado, el sistema aláctico adquiere a los 14-16 un desarrollo comparable al del adulto por lo que son posibles todas las formas de ejercicios de velocidad de corta duración.

Todos los aspectos de la condición física y de la coordinación ligados a la velocidad (frecuencia de movimientos, fuerza-velocidad) pueden ser trabajados sin restricciones. Las carreras deben tener una duración de hasta 5-6 segundos como máximo. A partir de los 6 segundos se produce una muy rápida e intensa activación la glucólisis anaeróbica con el consiguiente acumulo de ácido láctico. Los medios y los métodos de entrenamiento corresponden prácticamente a los de los adultos y sólo se diferencian por un volumen de trabajo más pequeño.

Flexibilidad

A partir de los 11/12 años y hasta los 17, si no se ha hecho un buen trabajo anterior de flexibilidad aún se puede recuperar una gran parte de ésta, y sólo en este caso puede hablarse de un desarrollo de la cualidad por el entrenamiento. En los demás casos, el entrenamiento consigue sólo un mantenimiento de la misma.

3.5 Síntesis capitular

Capítulo 3 Educación física y salud. Este capítulo esta dividido en cinco apartados: Salud concepto y fundamentos; Aspectos socioculturales de la salud; Estilos de vida y hábitos; Educación física y salud.

Se analiza en primer lugar el carácter de la educación física en el bachillerato que se establece entorno a dos concepciones relevantes:

- a) la mejora de la salud, incluida la adopción de actividades críticas ante aquellos factores que inciden negativamente en la misma.
- b) la orientación instrumental del perfeccionamiento de habilidades motrices para el disfrute activo del tiempo libre

También se examina el núcleo de contenidos condición física y salud, buscando dar al alumno la autonomía total de su condición física valorando sus capacidades y planificando su ejercicio en forma coherente, sistemática y conciente de los

efectos saludables o perniciosos de la actividad física que esta realizando sobre su organismo.

Se abordan la evaluación física, el acondicionamiento físico personal y su planificación, los mecanismos de adaptación de los sistemas del organismo hasta la actividad física.

Las lesiones mas frecuentes en la actividad física, la nutrición y la actividad física. Dieta equilibrada y aporte energético para la realización de actividades físicas, los hábitos sociales y sus efectos en la actividad física y la salud.

Se analizan temas como la formación de la identidad personal, el autoconcepto y la conciencia moral que son aspectos socioculturales que involucran el concepto de salud en la educación física en la enseñanza media superior.

Así mismo se hace referencia a los estilos de vida y hábitos de los estudiantes de educación media superior, partiendo del análisis de sus características usos y costumbres como sujetos en proceso de desarrollo físico y cognitivo.

También se trata el tema de la respuesta funcional de los alumnos de bachillerato a la practica de actividades físicas y de salud, a partir de sus cambios morfológicos y fisiológicos,. Se hacen en este sentido algunas consideraciones sobre los efectos de las actividades físicas en el organismo humano, las que generalmente son potenciadoras de un mejor estado de salud, como conocimiento útil para la elaboración de programas de educación física mas ajustados a las posibilidades físicas de los estudiantes.

Se tratan temas como los siguientes:

- potencia aeróbica máxima
- potencia anaeróbica
- eficiencia mecanica

- umbral anaerobio
- capacidad aláctica
- presión arterial
- componente pulmonar
- flujo sanguíneo muscular
- fuerza
- resistencia
- velocidad
- flexibilidad

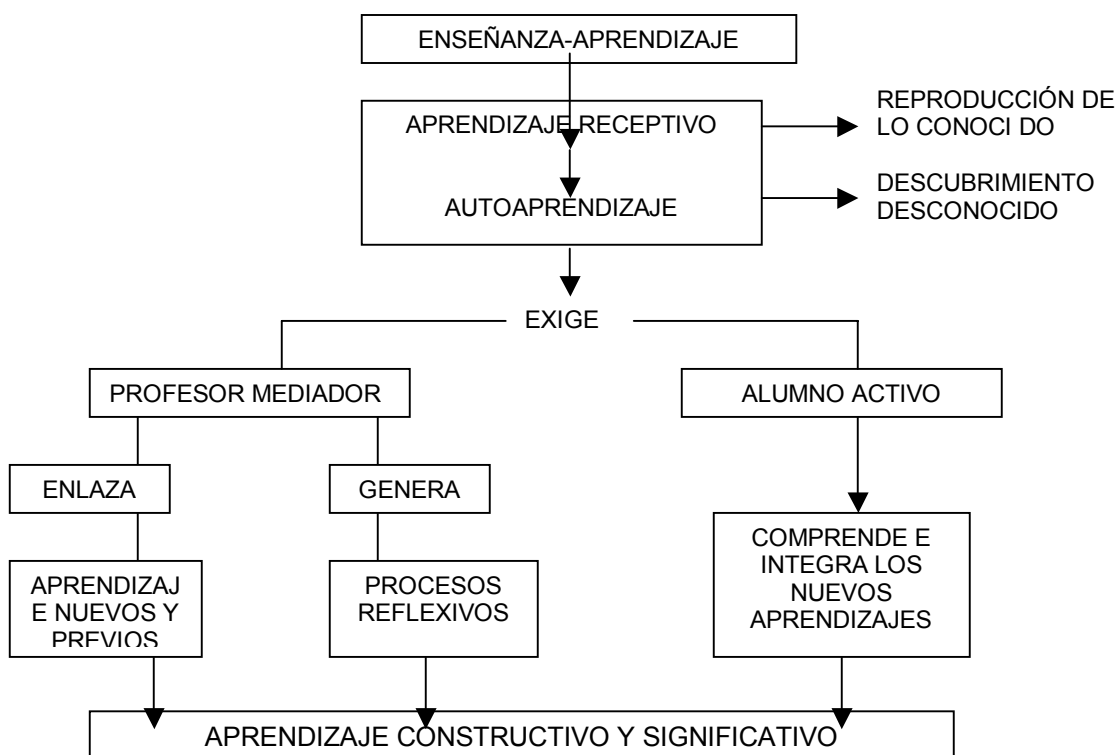
Explicándose por edades características de trabajo, cualidad de entrenamiento, y mantenimiento.

CAPITULO 4. Análisis del programa de
Educación Física en el Bachillerato

Los currículos propuestos en la actual Reforma educativa plantean una nueva perspectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La concepción del aprendizaje como un proceso de construcción del propio alumno implica que éste participe activamente en la reconstrucción de sus esquemas anteriores de conocimiento para integrar en ellos, de manera significativa las nuevas adquisiciones.

Desde este enfoque, la misión del profesor será presentar el conocimiento de forma que pueda ser captado por los alumnos y generar en éstos procesos reflexivos que les lleven a comprender e integrar en su estructura cognitiva los nuevos aprendizajes que se le van proponiendo, evitando que aprendan contenidos aislados y sin conexión aparente. No existe el modelo perfecto para aprender capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje. Por ello no se puede hablar de un método único y universal de enseñanza, sino de un continuum que va desde el aprendizaje receptivo (estrategias pedagógicas que desarrollan la capacidad receptiva del alumno, o lo que es lo mismo, la reproducción de lo conocido) hasta el autoaprendizaje (estrategias pedagógicas que desarrollan la capacidad productiva del alumno, es decir, el descubrimiento de lo desconocido).

Cuadro del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje



Fuente: Cole, Cesar. El constructivismo. Editorial Popular. Madrid. 2002. p.35

Teniendo en cuenta lo anterior y tratando de dar respuesta al interrogante ¿cómo enseñar en Educación Física?, a la hora de abordar la intervención didáctica en E.F, lo haremos desde tres perspectivas:

1. MODELOS DE APRENDIZAJE
2. ESTRUCTURAS DE APRENDIZAJE
3. MÉTODOS DE ENSEÑANZA

1. Modelos de aprendizaje

Un modelo de aprendizaje es la representación de la concepción del aprendizaje, una determinada teoría. En el campo de la Psicología de la Educación se ha pasado del predominio de las teorías conductistas al desarrollo y difusión de los postulados del cognitivismo, pasando por las teorías del procesamiento de la información.

Hasta hace pocos años, el modelo de aprendizaje que se ha venido aplicando (en bastantes casos aún se da) ha sido el conductual, desde el que se entiende el aprendizaje como adquisición de respuestas. En consecuencia, el control del proceso reside en el profesor, mientras que el alumno, en una actitud puramente pasiva se limita a recibir y aceptar lo que él propone. (Beltrán, 1993:17-18).

Desde esta perspectiva e identificándonos con Florance (1991:32-33) deberíamos hablar de un profesor al que podríamos calificar de mecanicista, por ver el aprendizaje no como una construcción, sino como una asimilación por reproducción de serie de ejercicios, ejercicios, sin duda, racionalmente preparados y elegidos, frecuentemente sin relación alguna con las necesidades inmediatas de los alumnos.

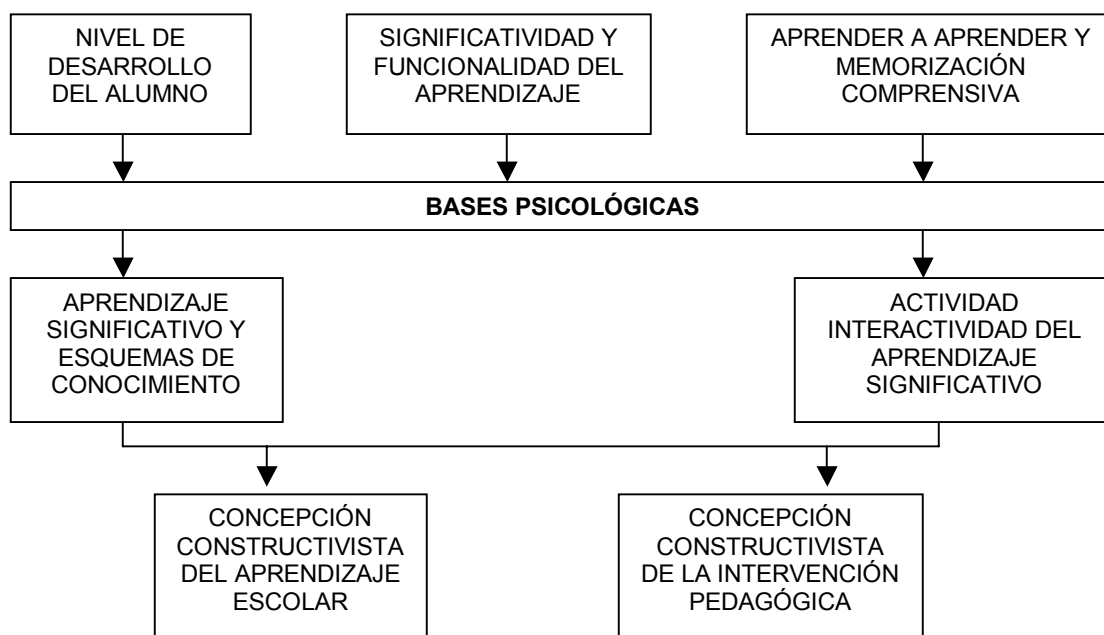
Nos estamos refiriendo a una enseñanza de la E.F basada en la demostración y repetición, lo cual supone la adquisición por parte de los alumnos y alumnas de una serie de automatismos, y no de esquemas motrices de amplia utilización en situaciones variadas que posteriormente puedan utilizar.

En contraposición a este modelo, desde la actual reforma del Sistema Educativo se postula una concepción constructivista del aprendizaje, basada en diversas teorías, fundamentalmente en las formuladas por Piaget, Vygotsky, Norman y Ausubel. Estas teorías, a grandes rasgos, consideran que el conocimiento no se debe transmitir elaborado, sino que éste debe ser construido por los propios alumnos.

Así, el aprendizaje resulta eminentemente activo y para que esto ocurra, el alumno debe estar dispuesto a asumir un papel importante en el mismo. Ya no se limita a adquirir un conocimiento transmitido por el profesor, sino que debe construirlo usando la experiencia previa para comprender y moldear el nuevo aprendizaje. Esto conlleva la utilización por parte del profesor de una metodología que permita al alumno trabajar de forma cada vez más autónoma.

Principios del aprendizaje en el modelo constructivista

El MEC en el Diseño Curricular Base (1989:32-35), que en la actualidad es un documento consultivo tras la aprobación de los Currículos Oficiales, indica una serie de principios que han de tenerse en cuenta para que este modelo constructivista pueda llevarse a la práctica.



Cuadro de Bases Psicológicas del aprendizaje en el modelo constructivista.

A) Necesidad de partir del nivel de desarrollo del alumno. La Psicología genética indica que existen una serie de períodos o estadios en el desarrollo, que "suponen formas normativas y diferenciadas de comportamiento para todos los sujetos comprendidos en sus edades. Estos comportamientos responden a estructuras subyacentes que los propician" (Oña, 1987:11-12).

Al diseñar el currículum tenemos que partir de las posibilidades que tiene el alumno y éstas estarán mediatizadas por el período de desarrollo en que se encuentra y por las experiencias previas de aprendizaje que haya tenido. En Bachillerato nos encontramos con un alumnado cuyo grado de desarrollo es semejante al del adulto y en los que se supone que han alcanzado los objetivos planteados en Educación Secundaria, pero no debemos olvidar que estos alumnos presentan variaciones tanto en el nivel de desarrollo, como en el grado de adquisición de las capacidades previstas en dichos objetivos.

B) Necesidad de asegurar la construcción de aprendizajes significativos. Para que el aprendizaje sea significativo para el alumno, esto es, para que pueda atribuir un sentido relacionando lo nuevo con lo ya conocido, se precisan dos condiciones (Novak, 1982): en primer lugar, el contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura, como desde el punto de su posible asimilación . Por ello, el profesor debe en el diseño de la enseñanza respetar la lógica interna de la materia y tener en cuenta las posibilidades que tiene el alumno para aprender un contenido concreto en un determinado momento, por ejemplo, antes de enseñar elementos deportivos complejos es preciso que el tenga un cierto dominio de las habilidades básicas.

En segundo lugar, el alumno debe estar motivado para relacionar lo que aprende con lo que ya sabe. Para que se produzca esa disposición favorable para aprender tienen que concurrir diversas circunstancias, siendo la actitud del profesoro uno de los elementos importantes, si bien no el único. En este sentido, el profesor debería favorecer el desarrollo de actitudes que refuercen la motivación por el ejercicio físico y promover en los alumnos la reflexión sobre la incidencia que estos movimientos y prácticas van a tener en el futuro sobre la mejora de su salud y calidad de vida.

Aprender significativamente supone modificar esquemas de conocimiento que el alumno posee. La estructura cognitiva del sujeto se concibe como un conjunto de esquemas de conocimiento que el aprendizaje debe reestructurar, ampliar, enriquecer.

Si la naturaleza de la tarea que proponemos es demasiado compleja, alejada de los esquemas existentes, el aprendizaje es imposible ya que el alumno será incapaz de integrarlo; por el contrario, si la tarea es demasiado simple, tampoco habrá aprendizaje apreciable (Beltrán, 1993:321). La tarea, pues, tiene que constituir un reto, pero un reto que esté al alcance del alumno, ya que al superarlo habrá modificado sus esquemas previos o construido otros nuevos.

El aprendizaje significativo supone una intensa actividad por parte del alumno. Esta actividad consiste en establecer relaciones ricas entre el nuevo contenido y los esquemas de conocimiento ya existentes. En último término es el alumno quien construye, modifica y coordina sus esquemas de conocimiento y, por tanto, el verdadero artífice del propio proceso de aprendizaje. Lo que no significa que pierda la labor del profesor, antes bien, asumir este enfoque supone para la mayoría del profesorado un replanteamiento de la forma de enseñar con respecto a prácticas anteriores.

La idea de que el aprendizaje es un proceso constructivo que conduce al sujeto a una autonomía personal no implica que este aprendizaje sea una cuestión estrictamente individual, ya que se construye en un entorno de socialización en el que son elementos fundamentales las interacciones profesor-alumno y alumno-alumno.

La intervención del profesor tiene como objetivo ayudar, apoyar o, como dice Bruner, "andamiar" la actividad del alumno. Su actuación estará en función de la competencia de éste, es decir, cuanto mayores sean las dificultades que el alumno encuentra para realizar la tarea, mayor será el grado de ayuda y directividad del profesor, por el contrario, a medida que aumenta la competencia del sujeto, disminuye la ayuda que precisa.

Creemos firmemente que en la etapa del Bachillerato debemos plantear la enseñanza de una forma poco directiva, sin olvidar que no todos los alumnos son capaces de asumir un mismo grado de autonomía en su aprendizaje, por lo tanto, también en este aspecto habrá que estar atentos a las diferencias individuales y grupales que se presentan.

Tipos de aprendizaje

Como decíamos en la introducción de este apartado, no se puede hablar de un modo único de enseñanza, como no se puede decir que exista un solo tipo de aprendizaje.

Nuestra intención es exponer las distintas situaciones de aprendizaje, descritas entre otros autores por Ausubel (1983), Novack (1985) y Norman (1985) poniéndolos en relación con nuestra materia.

En primer lugar describiremos brevemente los cuatro tipos básicos de aprendizaje propuestos por Ausubel (1983), para a continuación, pasar a distinguir una serie de situaciones de aprendizaje, derivadas de éstos, que se pueden dar en el campo de la actividad física.

Aprendizaje memorístico

El alumno adquiere el nuevo conocimiento simplemente mediante la memorización verbal o motriz y lo incorpora arbitrariamente en su estructura de conocimiento sin ninguna interacción con lo que ya existe en ella.

Es un aprendizaje mecánico o repetitivo que supone una memorización de datos con escasa o nula interrelación entre ellos.

Aprendizaje receptivo

El alumno recibe una información que el profesor ha organizado para que éste pueda admitirla en su estructura cognitiva.

Ausubel sostiene que la mayor parte del aprendizaje escolar es aprendizaje receptivo. El alumno recibe los contenidos que debe aprender en su forma final, acabada; no necesita realizar ningún descubrimiento sino que debe comprenderlos y irlos de manera que sea capaz de reproducirlos cuando le sean requeridos.

Aprendizaje por descubrimiento

El alumno debe descubrir el material por sí mismo, antes de incorporarlo a su estructura cognitiva. El aprendizaje por descubrimiento puede ser guiado o autónomo..

Se produce un aprendizaje por descubrimiento cuando las actividades, tareas propuestas a los alumnos provocan en ellos un estado de disonancia cognitiva (Festinger) o desequilibrio, que les obliga a buscar, investigar, descubrir, etc., soluciones al problema planteado, para así eliminar la perturbación, reducir el impulso y volver a la situación de consonancia cognitiva o equilibrio.

En E.F. este tipo de aprendizaje es apropiado cuando se trata de dar solución a problemas de tipo táctico o cuando interesa que el alumno experimente o descubra formas nuevas o personales de movimiento.

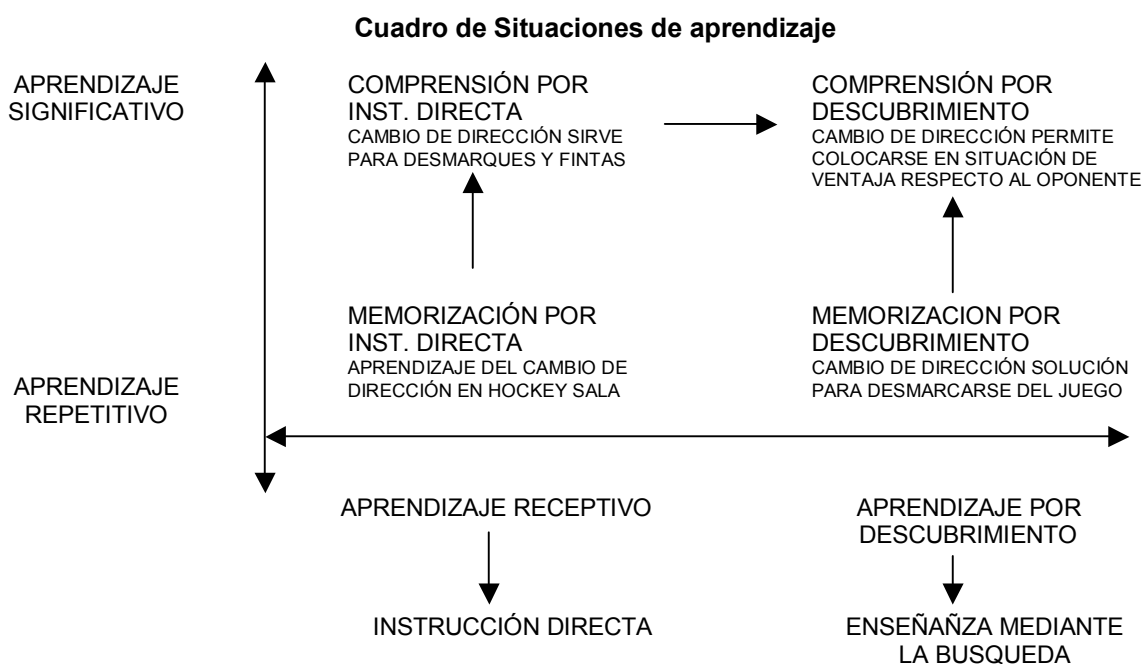
Para ello el profesor utiliza los estilos de enseñanza denominados por Muska Mosston (1993:195-296) "Descubrimiento guiado" y "Resolución de Problemas; por F. Sánchez Bañuelos (1984:233); M. A. Delgado Noguera (1991) y otros Enseñanza Mediante la Búsqueda"; por Famose (1992) y Domingo Blázquez (W82), entre otros, "Tareas no Definidas", etc.

Aprendizaje significativo

Es un proceso por el que se relaciona la nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva del alumno y que sea relevante para el material que se intenta aprender.

El aprendizaje significativo se da cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona la información a aprender y le da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Unas veces se relacionan los conceptos nuevos con los conceptos que ya se poseen y otras se relacionan los conceptos nuevos con la experiencia que ya se tiene.

A partir del esquema de Ausubel (1983), Boné (1986) propone distintas situaciones de aprendizaje que se pueden dar en el campo de la actividad física y que describimos a continuación.



Fuente: Situaciones de aprendizaje de Novak, 1982; adaptado y modificado por Boné, 1986

Aprendizaje receptivo-repetitivo o MEMORIZACIÓN POR INSTRUCCIÓN DIRECTA.

En el campo de la E. F. decimos que estamos haciendo un aprendizaje receptivo cuando hacemos uso de estilos de enseñanza en los que el alumno se encuentra en estado de consentimiento cognitivo, es decir, cuando empleamos la técnica de enseñanza denominada INSTRUCCIÓN DIRECTA.

Nos estamos refiriendo al aprendizaje por parte del alumno de gestos técnicos aislados, a los que en principio no le encuentra ninguna aplicación ni utilidad para la práctica real del juego.

Este tipo de enseñanza se ha utilizado tradicionalmente para la iniciación deportiva, en donde se parte de una técnica individual y luego se plantean situaciones jugadas.

Ejemplo: aprendizaje del cambio de dirección en jockey sala, baloncesto, balonmano, etc de forma aislada y sin conexión con otros elementos del juego

Aunque en determinadas situaciones los alumnos deben aprender siguiendo un modelo de ejecución que se ha demostrado eficaz, debemos tratar que este aprendizaje receptivo no suponga una construcción de automatismos llevados a cabo, mediante un proceso de acumulación y estructuración de elementos motores carentes de sentido. El alumno debe ser consciente de sus acciones y capaz de relacionar cada nuevo aprendizaje con los anteriores, reflexionando con ayuda del profesor sobre las ventajas que lo que está aprendiendo le puede aportar para el aprendizaje de nuevos contenidos.

Aprendizaje repetitivo por descubrimiento autónomo o MEMORIZACIÓN POR DESCUBRIMIENTO.

En este caso se le propone al alumno el aprendizaje de un determinado gesto técnico pero procurando que éste descubra su utilidad ante situaciones reales de juego. Cuando el alumno se enfrenta a una situación de juego y se da cuenta de que las acciones no son eficaces solicita del profesor que le facilite información para conseguir

una mayor eficacia. Este le ofrece un modelo (por ejemplo: el cambio de acción) a través de la demostración o con ayuda de material audiovisual.

Ejemplo: el aprendizaje del cambio de dirección es útil como solución para desmarcarse durante el juego.

Aprendizaje significativo-receptivo o COMPRENSIÓN POR INSTRUCCIÓN DIRECTA.

Siguiendo con el ejemplo anterior, el profesor ha enseñado a los alumnos la técnica del cambio de dirección (aprendizaje receptivo) y éstos la han incorporado a su estructura cognitiva y a su acervo motor. Tras esto, les plantea situaciones en donde tienen cabida los desmarques y fintas; los alumnos deberían recuperar lo aprendido sobre el cambio de dirección y relacionarlo, enlazarlo con la nueva situación (aprendizaje significativo).

Ejemplo: se enseña el cambio de dirección y se trata de que el alumno comprenda que le va a servir en situaciones de juego para realizar desmarques y fintas.

Aprendizaje significativo por DESCUBRIMIENTO AUTÓNOMO O COMPRENSIÓN POR DESCUBRIMIENTO.

Como hemos dicho anteriormente, la instrucción directa es una estrategia adecuada para enseñar modelos de ejecución considerados eficaces, como pueden ser los gestos técnicos utilizados en los deportes. Pero en este caso se trataría de que el profesor plantee la situación de aprendizaje de tal forma que el alumno descubra que mediante la utilización del mismo en el juego, será capaz de obtener ventaja respecto a su oponente. Así, no sólo va a relacionar lo que ya sabe con la nueva situación, sino que descubrirá las ventajas que puede obtener al ponerlo en práctica.

Ejemplo: el alumno aprende el cambio de dirección, comprende que le sirve para realizar desmarques y fintas y descubre que esto le va a permitir colocarse en situación de ventaja respecto al oponente.

ESTRUCTURAS DE APRENDIZAJE

Todo profesor cuando organiza sus clases debe tomar una serie de decisiones sobre cuestiones tales como (Echeita y Martín, 1990:55-60):

- Qué tipo de actividades van a realizar sus alumnos: Estructura de Actividad.
- Cómo va a recompensar el trabajo de sus alumnos: Estructura de Recompensa.
- Quién decidirá o controlará qué hacer o no hacer: Estructura de Autoridad

La estructura de actividad

Para Slavin, citado por Echeita y Martín (1990) puede variar en aspectos como:

- Tipo de actividad que se realizará en la clase: escuchar las explicaciones del profesor, discusiones en pequeños grupos, en gran grupo, trabajo por parejas. tríos, individual.
- Tipo de agrupamientos : alumnos y alumnas separados, en grupo.

La estructura de recompensa

Puede igualmente variar en diferentes dimensiones:

- Notas, reconocimiento del profesor, recompensas tangibles
- Frecuencia o magnitud con la que determinadas conductas o rendimientos se verán recompensados.
- Recompensa interpersonal o consecuencias que para un alumno individual tiene el comportamiento de sus compañeros.

Echeita y Martín hablan de tres tipos de recompensa interpersonal:

a) El profesor opta por una organización INDIVIDUALISTA de las actividades de aprendizaje, es decir, las plantea de tal forma que cada alumno debe intentar conseguir el objetivo propuesto sin preocuparse de lo que hace el resto de sus compañeros.

b) El profesor elige una organización COMPETITIVA estructurando las actividades que deben realizar los alumnos de forma que cada uno de ellos debe, además de

preocuparse por su trabajo, realizarlo lo antes posible ya que la recompensa será para el primero que termine la actividad o para el que mejor la realice.

c) También se pueden organizar las actividades de aprendizaje de forma cooperativa, en este caso los alumnos trabajan en un proyecto común y son conscientes de que los resultados que obtenga cada uno de ellos, son beneficiosos para todo el grupo con el que están interactuando cooperativamente.

En general, las actividades escolares se mueven mayoritariamente entre las estructuras individualista y competitiva, lo que reduce al mínimo las posibilidades de establecer interacciones constructivas. Para Slavin (1980) el aprendizaje cooperativo implica cambios en los tres elementos que componen la estructura de aprendizaje, pero es primeramente un cambio en la estructura interindividual de recompensas. Por supuesto otros cambios son necesarios. Es recomendable el paso de una estructura de la actividad individual, con frecuentes clases magistrales (mando directo, enseñanza masiva), a una estructura caracterizada por la interacción de los estudiantes en pequeños grupos (trabajo en grupos reducidos, participación del alumno en la enseñanza, búsqueda) y con una mayor autonomía en su trabajo.

No obstante, queremos precisar que no debe confundirse competitividad con competición. La utilización de ésta en las clases de E.F es un recurso que aumenta en gran manera la motivación de los alumnos en la actividad que realizan. El peligro está en que el profesor otorgue las recompensas en función de quiénes sean los ganadores. Si no entendemos la E.F como rendimiento, será más importante el proceso que el producto final.

La estructura de autoridad

Se refiere al control que los alumnos pueden ejercer sobre sus propias actividades como opuesto al control que es ejercido por los profesores. En algunos casos los alumnos tienen mayor autonomía para decidir qué y cómo quieren aprender y cómo evaluarán sus logros, mientras que otras actividades están muy estructuradas y dirigidas o impuestas por el profesor.

La combinación de estos elementos (estructuras de actividad, estructuras de recompensa y estructuras de autoridad) compondrán diferentes estructuras de aprendizaje y en función del tipo de estructura que el profesor haya elegido, estará propiciando la aparición de distintos tipos de relaciones psicosociales en su aula. (Echeita y Martín, 1990).

Métodos de enseñanza

En cuanto al significado dado al término "método de enseñanza" hemos de decir que no existe acuerdo entre los teóricos de las didácticas ni entre los profesionales de la actividad física y el deporte.

Dentro de este apartado consideramos que existen en nuestro país dos corrientes de opinión:

La primera, de influencia americana, se refiere a los Estilos de Enseñanza. Dentro de la misma tenemos que hacer mención a autores como Muska Mosston, Sánchez Bañuelos, Pieron y Delgado Noguera, entre otros.

La segunda, de influencia francesa, se refiere a las Estrategias Pedagógicas. En ella se encuentran Famose, Domingo Blázquez, Emilio Ortega ...

No es nuestra intención desarrollar aquí estas corrientes. El lector interesado, puede dirigirse a la bibliografía específica que sobre las mismas existen: Mosston, 1978; Blázquez, 1982; Pieron, 1988; Delgado Noguera, 1991; Famose, 1992.

Delgado Noguera (1991) realiza una aclaración conceptual de términos como "intervención didáctica", "estrategias pedagógicas", "estilos de enseñanza", "técnicas de enseñanza", "estrategias en la práctica" usados normalmente como equivalentes al de método de enseñanza.

Nosotros nos inclinamos por el uso del término intervención didáctica que engloba "toda actuación del profesor con la intención de educar y enseñar.

Propuesta de intervención didáctica

Nuestra propuesta de intervención didáctica va dirigida fundamentalmente a la consecución de una creciente autonomía por parte del alumno, que a nivel práctico se traduce en una disminución en la toma de decisiones por parte del profesor y un aumento de éstas por los alumnos. Desde esta perspectiva el profesor no puede ser considerado como agente que posee toda la información y toma todas las decisiones, sino como una persona que enseña una serie de principios rectores y permite que el alumno vaya actuando por sí solo.

Este proceso se va desarrollando de forma progresiva ya que precisa que el alumno se vaya adaptando a un determinado proceder didáctico en el que se suceden dos fases:

a) Fase directiva. En ésta el profesor asume el rol de protagonista principal, siendo el encargado de plantear todas las cuestiones referidas al proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno realiza las propuestas planteadas por el profesor, aunque también puede presentar alternativas a éstas.

Ejemplo: En la U.D. de condición física, el profesor expone a los alumnos las distintas formas de trabajo para el desarrollo de las capacidades físicas y la manera de elaborar un plan de mejora de éstas.

El objetivo de esta fase es ir dotando al alumno de un bagaje de conocimientos y experiencias lo más amplio posible, para que en la fase posterior pueda ir haciendo las adaptaciones oportunas a sus características personales y se encuentre capacitado para elaborar y llevar a la práctica su propio plan de trabajo de manera autónoma.

b) Fase autónoma. En el Currículo de Bachillerato se resalta como principio general de la didáctica de cada una de las disciplinas que la metodología educativa a de facilitar el trabajo autónomo del alumno, potenciar las técnicas de indagación de investigación, y las aplicaciones y transferencias de lo aprendido a la vida real (R.D. 1700/1991). Para ello hay que dar al alumno la posibilidad de tomar decisiones en el proceso de

enseñanza-aprendizaje, asumiendo de forma progresiva un papel de mayor protagonismo.

Presentamos a continuación un gráfico confeccionado en función de la toma de decisiones por parte del profesor y del grado de autonomía del alumno.

		MAYOR		MENOR	
		TOMA DE DECISIONES DEL PROFESOR			
		GRADO DE AUTONOMIA DEL ALUMNO			
		MENOR		MAYOR	
MUSKA MOSSTON	MANDO DIRECTO ASIGNACIÓN DE TAREAS	TRABAJO EN GRUPO	GRUPOS REDUCIDOS	DESCUBRIMIENTO GUIADO	CREATIVIDAD
		ENS.RECIPROCA	PROGRAMA INDIVIDUAL	RESOLUCION DE PROBLEMAS	
SÁNCHEZ BAÑUELOS	INSTRUCCIÓN	DIRECTA		ENSEÑANZA MEDIANTE LA BUSQUEDA	
FAMOSE D.BLÁZQUEZ	TAREAS DEFINIDAS II	TAREAS DEFINIDAS 1	TAREAS SEMIDEF.1	TAREAS NO DEF.2	
		TAREAS SEMIDEFINIDAS 2		TAREAS NO DEF.3	TAREAS NO DEF.1
DELGADO NOGUERA	ESTILOS TRADICIONALES	E.E.POSIBILITAN LA PART. DEL ALUMNO		E.E.FOMENTAN LA INDIVIDUALIZ.	
		E.E. PROPICIAN LA SOCIALIZACIÓN			

Cuadro de Estilos y estrategias de aprendizaje en función de la toma de decisiones del profesor y del grado de autonomía del alumno.

La posibilidad de elección constituye una forma de respuesta a las distintas necesidades, motivaciones e intereses de los alumnos y mantiene la ilusión por lo que se está haciendo. No obstante, unos criterios mínimos deben tenerse en cuenta con el fin de asegurar que se cumplan los objetivos planteados. Se trata, pues de abrir un abanico de posibilidades y dejar que el alumno decida la opción u opciones, que le interesen, ya que en el futuro será el propio alumno quien determine el tipo de actividad física que prefiere y la forma de llevarla a la práctica.

Sin embargo, no hay que dar por sentado que todos los alumnos están preparados para una autonomía plena y responsable. La capacidad para tomar

decisiones hay que desarrollarla y potenciarla dotándole de la información y recursos necesarios y fomentando actitudes de responsabilidad en el trabajo.

Papel del profesor

Los profesores tenemos que realizar una serie de tareas y tomar diversas decisiones, antes, durante y después de las clases, sobre aspectos que van a influir en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Destacaremos a continuación las que nos parecen más importantes.

Al comienzo de cada unidad didáctica y también en cada nuevo contenido objeto de aprendizaje, intentamos conocer lo que el alumno sabe sobre dicho contenido ya que debemos partir de los conocimientos y experiencias previas de los alumnos.

Para desarrollar los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) proponemos actividades de enseñanza-aprendizaje que faciliten un tratamiento integrado de los mismos, ya que consideramos que no tiene sentido programar actividades distintas para cada uno de ellos. Creemos que nuestra materia existe un carácter marcadamente procedimental, por lo que los conceptos y las actividades en la medida de lo posible, deben ser adquiridos junto con los procedimientos. Se aprende a hacer ejercicio haciendo ejercicio.

Establecemos una organización jerárquica de las tareas para su enseñanza, intentando mantener una progresión (progresivo aumento del grado de dificultad a superar) que suponga un reto y mantenga un grado de motivación adecuado. Para ello debemos valorar las posibilidades de éxito de cada alumno en esas tareas, respetando los diferentes niveles y ritmos de aprendizaje.

Además de las actividades objeto de aprendizaje es necesario prever los procedimientos de evaluación y darlos a conocer a los alumnos desde el primer momento.

Para abordar el tratamiento de la diversidad hemos de considerar las diferencias. tanto en capacidades, como en estilos y ritmos de aprendizaje, realizando las oportunas adaptaciones curriculares que a nivel práctico se traducen en:

- Modificación de espacios, normas, agrupamientos
- Cambios en la metodología
- Diversificación de actividades
- Gradación de criterios de evaluación
- Priorización de contenidos
- Adaptación de objetivos

Siempre que sea posible evitaremos la modificación de objetivos, ya que la mayoría de las veces, se puede llegar a conseguir éstos cambiando otras variables, principalmente la metodología.

En ocasiones es necesario diseñar actividades de refuerzo y ampliación. Como ya hemos dicho, nuestra propuesta va encaminada a permitir al alumno, en el mayor grado posible, organizar su propia actividad, participando en la selección de algunos contenidos y en la forma de desarrollarlos en la práctica. En este contexto la intervención del profesor irá dirigida en el sentido de:

-Presentar distintas opciones y proporcionar al alumno la información, los recursos y materiales que necesite. Esta información debe ser clara, precisa y en conexión con los conocimientos que el alumno ya posee.

-Diseñar situaciones de aprendizaje en las que los alumnos puedan organizar y llevar a la práctica su propia actividad física.

-Supervisar y orientar el trabajo del alumno y de los grupos, proporcionando la ayuda que necesitan y dando un conocimiento de los resultados lo más inmediato posible sobre lo que acontece en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Crear un clima de trabajo positivo en el que las interacciones del profesor con los alumnos y de éstos entre sí, sean de colaboración y ayuda mutua.
- Conseguir la máxima participación, motivando a los alumnos hacia el trabajo a realizar.
- Fomentar la responsabilidad en los alumnos, tanto en lo que afecta a la realización de un trabajo efectivo, como en lo que respecta a la organización y desarrollo de las sesiones de clase y cuidado del material.
- Potenciar la reflexión crítica sobre los factores que inciden en la práctica de actividades físicas, así como sobre las ventajas que les puede proporcionar la adquisición de hábitos perdurables de ejercicio físico.

Somos conscientes, por propia experiencia, de las dificultades que entraña este planteamiento de la intervención docente. Los alumnos generalmente vienen a las clases de E.F. con poca disposición a la reflexión y al autoaprendizaje; la mayoría de las veces consideran esta materia como una hora de recreo y esparcimiento. Por ello, el profesor debe poner en juego su capacidad para conjugar el que los alumnos, a la vez que disfrutan de experiencias gratificantes, aprendan a hacer ejercicio físico y sean capaces de transferir lo aprendido a la vida real.

Sólo si estas experiencias son positivas, adquirirán actitudes favorables hacia la actividad física y hábitos perdurables de ejercicio físico. No obstante debemos tener claro que no se trata de "dejar hacer", es decir, permitir que los alumnos hagan lo que en un momento determinado les apetece sin más, por el contrario, la labor del profesor irá encaminada a potenciar la reflexión crítica sobre la finalidad de sus propuestas, proporcionándoles la ayuda necesaria para que aprendan a planificar su propia actividad física y llevarla a la práctica.

Organización de espacios y recursos materiales

Esta forma de programar la enseñanza exige una óptima organización tanto de espacios como de materiales. En estos aspectos no sirven las recomendaciones ni las

experiencias concretas, ya que las instalaciones y los equipamientos deportivos son muy distintos en los centros educativos y, desgraciadamente, la mayoría de las veces suelen ser escasos.

Problemas de material e instalaciones, así como la organización de este tipo intervención docente, que obliga a una cierta dispersión de los alumnos y al tratamiento educativo de varios contenidos en la misma sesión, conllevan una dificultad añadida a la labor del profesorado, pero ahí es donde entran en juego los recursos didácticos y una buena planificación de la enseñanza.

Cada contenido de la materia requiere unos espacios que se ajusten a las características de las tareas que nos proponemos desarrollar. La selección está mediada, entre otros factores, por los equipamientos disponibles y, aunque se pueden variar las reglas del juego para adaptarlas al espacio y al tiempo que disponemos, ubicar varios grupos de alumnos realizando actividades diferentes en una sesión que requiere unas condiciones espaciales mínimas, pero también una organización que permita obtener el máximo provecho a todo lo que disponemos.

Julia Blandez (1995: 123) habla de la organización de diferentes "ambientes de aprendizaje" en el espacio de clase. Los ambientes hay que distribuirlos de tal manera que no se produzcan interferencias, es decir, que unas actividades no obstaculicen a otras, al tiempo que se aprovecha el espacio al máximo posible. Para ello distingue varios tipos de espacio:

- Espacio total. Comprende todo el espacio donde se desarrolla la sesión.
- Espacios de actividad. Se refiere a los espacios donde se centran las actividades de la sesión.
- Espacios de tránsito. Son áreas de desplazamiento que se producen cuando los alumnos se dirigen de un ambiente a otro.
- Espacios neutros. Son espacios vacíos que quedan sin utilizar.

Sería aconsejable realizar un croquis al preparar la sesión para conseguir una distribución lo más eficaz posible del espacio.

Organizar una clase con diferentes ambientes y múltiples materiales lleva implícita una cierta dificultad para controlar la situación. Por ello es muy importante insistir a los alumnos en la idea de que la autonomía personal conlleva altos niveles de disciplina y responsabilidad personal y grupal y requiere la colaboración de todos. De lo contrario la organización y desarrollo de las actividades puede resultar problemática. A veces hay que llevar, colocar, montar y recoger los materiales en cada sesión porque se necesita ese espacio para otros cursos que realizan actividades distintas. El grupo debe participar en esa tarea de forma organizada, sobre todo teniendo en cuenta el escaso tiempo de que disponemos para las clases.

En este tipo de organización es fundamental el conocimiento por parte de los alumnos de las normas de uso correcto de los materiales y las instalaciones, de forma que la seguridad no se vea en ningún momento comprometida por actuaciones incorrectas o irresponsables.

Configuración de los grupos

La organización de los grupos de trabajo viene condicionada por la propia dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al dejar libertad de elección en determinados contenidos, por ejemplo en los deportes, los grupos se crearán en función de los intereses demostrados por los alumnos y alumnas, teniendo un carácter heterogéneo tanto en capacidades y habilidades, como en cuanto a sexo.

Estas situaciones de aprendizaje favorecen las relaciones interpersonales y promueven la ayuda mutua entre compañeros. Los alumnos con mayor nivel de competencias pueden servir de modelo y estímulo a los demás, al tiempo que proporcionan al profesor una valiosa colaboración en la enseñanza del contenido que se trate. No obstante, nos encontraremos en algunos momentos de la clase con que un grupo en el que se observan grandes diferencias a nivel motriz, puede no funcionar en una actividad concreta. En estos casos el profesor puede intervenir proponiendo otro tipo de asociación en función de los objetivos que se persiguen y de las condiciones que intervienen en ese momento.

Ejemplo: entre los alumnos que han elegido voleibol hay un grupo con un nivel bastante más alto que otro. El profesor recomienda que al planificar la actividad preparen tareas más sencillas para un grupo y más complejas para otro. Posteriormente, a la hora de jugar, pueden decidir hacerlo conjuntamente. También pueden optar por trabajar juntos y separarse en la fase de juego.

En general, consideramos que no es aconsejable la formación de grupos homogéneos en base a las capacidades iniciales ya que, si bien el rendimiento en este tipo de agrupamientos puede ser más alto, con ello se pierden interacciones muy positivas de aceptación y enriquecimiento mutuo y pueden dar lugar a que los alumnos con menor competencia se sientan discriminados. Por otro lado hay cualidades y capacidades (creatividad, capacidad de organización, capacidad de unificación, de estimular, etc.) en todos los alumnos que no se relacionan directamente con la competencia motriz, pero que sin embargo pueden enriquecer mucho el trabajo del grupo.

La Educación Física IV, es una asignatura obligatoria, del núcleo formativo cultural, perteneciente al Tronco Común del cuarto año de bachillerato, integrante del área de las Ciencias Biológicas de Salud.

El curso de Educación Física IV forma parte de las materias del tronco común de cuarto año del bachillerato, seriada con Educación Física V y permitirá que el alumno adquiera una cultura física que se traduzca en la comprensión de la importancia que tiene la práctica de ejercicio físico en su ámbito de desarrollo dentro y fuera de su plantel.

Las innovaciones que presenta el programa son:

Se sustituye la práctica de un adiestramiento deportivo para dar paso a una materia académica, que permita al alumno una formación integral donde aplique los conocimientos en su cuerpo, habilidades, destrezas, capacidades y aptitudes físicas que repercutan en su entorno social por medio de la Educación física y de otras materias en favor de su mejor desarrollo físico y mental.

Se integrarán los conocimientos de las unidades, de acuerdo al juicio del profesor, las características del grupo, de las instalaciones y material didáctico con que cuente el plantel; la secuencia de las unidades no necesariamente se aplicarán en orden consecutivo, ya que la quinta unidad debe abordarse durante todo el curso para facilitar el proceso enseñanza aprendizaje. Durante el desarrollo del curso el alumno conocerá la importancia que tiene la Educación Física y en que consiste, que conozca su estado físico corporal, como impacta en él, la nutrición, su higiene y el medio ambiente que lo rodea, el que adquiera y desarrolle armónicamente habilidades físicas para ser creativo, que por medio de la actividad física adquiera un proceso de adaptación, que se conozca y que se acepte tal como es, por último, que mediante la práctica de los deportes básicos escolares pueda satisfacer su gusto, escogiendo el de su predilección, para divertirse y recrearse sin que necesariamente tenga que ser jugador de selección. Las estrategias de evaluación que miden estos aspectos del perfil, deberán considerar lo siguiente: Adquirirá conocimientos, lenguajes y métodos y técnicas básicas inherentes, a la materia de Educación Física, así como las reglas básicas de la investigación de la misma. Habrá adquirido conciencia de la importancia de preservar su salud física y mental. condición indispensable de su desarrollo personal y profesional. Preparar a los estudiantes en la investigación y en la experimentación educativa. Desarrollará la conservación y fortalecimiento de la salud física y mental. Contribuirá positivamente al desarrollo y crecimiento sano del alumno. Destacará el valor que posee la actividad física y el ejercicio moderado y frecuente. Favorecerá la autoestima en los alumnos cuando realizan actividad física. Proporcionará el conocimiento teórico y práctico sobre las relaciones entre el ejercicio físico y la salud que le capacite para la elaboración de su propio programa de entrenamiento físico. Habrá adquirido una conciencia crítica en el alumno respecto de la relación del ejercicio físico y la salud.

La Escuela Nacional Preparatoria, tiene como objetivo la formación integral y armónica del estudiante, por lo tanto, la Educación Física es esencial en el nivel bachillerato dadas las necesidades psicofísicas de los alumnos; fomenta los hábitos preventivos y conservadores de la salud; desarrolla los aspectos determinantes de la personalidad teniendo así impacto en el dominio cognoscitivo, psicomotriz y afectivo en el aspecto individual y colectivo.

La Educación Física es la disciplina cuyos contenidos, actividades y, ejercicios físico proporcionar al alumno los elementos sustanciales que le permiten obtener su aplicación en la vida cotidiana, para así obtener una mejor calidad de vida y de desempeño profesional.

La organización del contenido de Educación Física se hizo tomando en cuenta lo anterior y considerando las nociones básicas que se identifican dentro de la Educación Física y sus principios integradores.

Debe destacarse que los nuevos laboratorios LACE y de Creatividad podrán ser un importante apoyo en algunos temas del programa, dependiendo del proyecto del profesor y en interrelación con las asignaturas del área de Ciencias naturales, se solicitará el acceso a ellos para el uso adecuado.

En la primera unidad, el alumno conocerá los conceptos de la- Educación Física y la importancia de ésta; los beneficios en el ámbito de su desarrollo social; la trascendencia de conocer su estado físico y, como consecuencia de ello, su autoevaluación para que lo lleve a diseñar su propio programa de reparación física.

El alumno adquirirá los conocimientos necesarios sobre la higiene comunitaria, deportiva y corporal así como los hábitos de nutrición. Conocerá la importancia de una alimentación balanceada. y la repercusión en la práctica de su actividad física, tomando en cuenta el tipo de las actividades que realizará, de acuerdo a las contingencias ambientales.

El alumno obtendrá los elementos necesarios para la afirmación de su identidad, el desarrollo de su personalidad y de su creatividad, a través de la recreación, para convertirse en un ser productivo para la sociedad.

El alumno fomentará y desarrollará sus cualidades físicas en un ambiente de motivación e integración y conocerá sus aptitudes físicas y cognoscitivas que tendrán repercusión en su salud.

El alumno logrará una mejor aplicación en circunstancias de juego, recreativo o competitivo en los diferentes fundamentos técnicos de los deportes básicos que se llevan al cabo dentro de la Escuela Nacional Preparatoria. A esta unidad, se le destinará el mayor número de horas de todo el programa.

Principales relaciones con materias antecedentes, paralelas y consecuentes.

Antecedentes. Materias del nivel básico:

- Biología por la relación que mantiene con la nutrición y el medio ambiente.
- Educación Estética y Artística. por su vinculación con la educación psicomotriz.
- Educación Física 1º, 2º y 3º.
- Física, por la interacción de los fenómenos que intervienen en el movimiento del cuerpo humano.
- Química porque contribuye a comprender mejor los intercambios químicos en el organismo.
- Paralelas: Actividades Estéticas y Artísticas IV.

Consecuentes.

- Actividades Estéticas y Artísticas porque continua reforzando la educación psicomotriz.
- Biología IV. Comprender el porque de una buena alimentación así como las causas de educación ambiental.
- Física III, porque contribuirá a entender mejor los fenómenos que intervienen en el movimiento del cuerpo humano.
- Educación para la Salud, por su estrecha vinculación con la anatomía, fisiología e higiene.
- Químicas III, porque habrá experimentado en su organismo cambios, producto de diferentes fenómenos químicos.

Estructuración listada del programa.

Las Unidades son:

- Primera Unidad: Inducción a la Educación Física y Evaluación I.
- Segunda Unidad: Relación de higiene, Nutrición, Medio Ambiente y Estado Físico I.
- Tercera Unidad: Desarrollo Armónico de las Habilidades Físicas para la Creatividad I.

- Cuarta Unidad: Proceso de Adaptación de la Actividad Física I.
- Quinta Unidad: Desarrollo Deportivo I.

CONTENIDO DEL PROGRAMA

A) Nombre de la unidad:

1. INDUCCIÓN A LA EDUCACION FÍSICA Y EVALUACIÓN I.

En esta unidad, utilizando como medio la investigación, se reconocerán las circunstancias y personajes mas representativos en el ámbito de la Educación Física y deportiva, para que bajo este contexto, haga conciencia de su origen, influencia en los diferentes momentos históricos. De igual forma se le proporcionarán las orientaciones necesarias sobre el proceso de evaluación funcional, el que determinará su estado y capacidad física, es decir, su estado de salud general, misma que con la práctica de la actividad física los conducirá a mayor eficiencia y mayor rendimiento. Aprenderá a determinar la dosificación y adecuación de las cargas de trabajo físico, cuyos resultados cotejará con los diferentes protocolos de evaluación funcional para sacar una conclusión personal.

B) Propósitos de la unidad:

Esta unidad pretende establecer las bases del desarrollo del curso, ya que propone la adquisición de un referente teórico conceptual que sitúe a la Educación Física y sus medios como el objeto del conocimiento que le servirá al alumno para transformarlo al aplicar dicho conocimiento.

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFIA
02	Nociones básicas de la Educación Física. Escuelas, corrientes y teorías. Antecedentes históricos: Internacionales Nacionales Institucionales	Es de interés propiciar conocimientos generales teóricos de los diferentes momentos históricos cuya influencia y aportaciones fueron importantes para el desarrollo de la Educación Física. Los antecedentes históricos permiten que el alumno cuente con el conocimiento y referencias acerca de los personajes y circunstancias más representativas en el campo de la Educación Física y deportiva.	El alumno realizará investigaciones bibliográficas para conformar una antología que lo lleve a conocer la filosofía de la Educación Física. Analizará el material de investigación, discusión por equipos de trabajo para llegar a la conclusión sobre los aspectos de la Educación Física, su influencia y su evolución en el devenir histórico. En sesión plenaria se expondrán los productos delas discusiones para construir el conocimiento.	1 5 15 21

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFIA
	<p>Evaluación funcional del estado físico</p> <p>Evaluación de la capacidad física</p>	<p>A través de este proceso es posible conocer y/o determinar los procedimientos y técnicas para conocer el desempeño y la capacidad física del bachiller.</p> <p>El alumno necesita comprender que, por medio de la practica sistemática de las actividades físicas, se modificarán su estado físico, se modificará su estado físico y su salud. Esto lo llevará a la adecuada aplicación de las cargas y de la dosificación del trabajo que deben desarrollar, y le permita hacer un seguimiento y evaluación personal de sus lugares y modificaciones estructurales.</p> <p>También es importante que cuente con las nociones básicas de aspectos biológico y motrices que intervienen el desarrollo de sus habilidades.</p>	<p>El alumno accederá a diferente pruebas para evaluar su estado y capacidad físicas, como fuerza en el abdomen en las extremidades superiores e inferiores, velocidad, resistencia y flexibilidad. Tomará su frecuencia cardiaca máxima en reposo, en ejercitación y en recuperación.</p> <p>Por medio de diferentes técnicas grupales, los alumnos construirán el conocimiento acerca de la evaluación del estado físico.</p>	

BIBLIOGRAFÍA

1. Gollnick P.D., Astrand P.O. y Jarmansen L. Esfuerzo físico y fatiga. Edit. IPN Esc. Sup. Med. Sec. Graduados, Depto. Ciencias Filosóficas, México, D.F. 1984.
5. Meardle W.D. Katch F. Y. y Katch VA. Fisiología del ejercicio, energía, nutrición y rendimiento adecuado, edit. Alianza editorial San Madrid, 1980.
15. Conn, E.F. y Strumpf, p.k. Bioquímica fundamental, edit. Limusa, México, 1976.
21. Maslow A. La amplitud potencial de la naturaleza humana. Edit. Trillas, México, D.F. 1988.

A)Nombre de la Unidad

II. RELACIÓN DE HIGIENE, NUTRICION, MEDIO AMBIENTE Y ESTADO

FISICO

En esta unidad, el alumno a través de la investigación, adquirirá los conocimientos necesarios, del aporte calórico de los alimentos y del gasto de energía, tanto en la vida diaria como en la actividad física. Además, efectuará actividades que lo lleven a comprender los beneficios de la higiene comunitaria, deportiva y corporal. También conocerá las normas de seguridad individual y colectiva dentro y fuera de su ámbito escolar, sin dejar de contemplar la contingencia ambiental. Tomará en cuenta la pertinencia del desarrollo de contenidos teóricos y seleccionará los contenidos prácticos, sólo si éstos no afectan el estado de salud del alumno.

B)Propósitos:

El alumno conocerá la relación de la nutrición con el estado físico, para con ello diseñar su propio programa de nutrición, hábitos de higiene y su actitud física

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFIA
04	Higiene: Comunitaria Deportiva Corporal.	Estas nociones le aportarán al alumno conceptos y beneficios de la higiene tanto en su entorno social como en lo personal y su aplicación en la actividad física. Es importante para él identificar los medios y causas que le permitan poner en práctica estos conocimientos dentro de su vida cotidiana, en la asignatura de educación física. Conceptos básicos sobre la importancia de la higiene individual y colectiva como parte fundamental de la salud y su repercusión en el medio ambiente.	A partir del planteamiento de la problemática que representa la falta de higiene comunitaria, el alumno realizará un estudio de las condiciones de sus instalaciones deportivas y se le propondrá la elaboración de reglamentos internos para la comunidad del plantel, que permitan la conservación y mantenimiento de dichas instalaciones, así como también determinará las medidas higiénicas y de seguridad en la práctica de su actividad física. El alumno realizará investigaciones sobre los efectos nocivos por el consumo de sustancias tóxicas alcohol, tabaco, droga; y también de los malos hábitos sexuales. Como apoyo a las investigaciones realizadas se planearán prácticas de	3. 18. 19. 21.

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFIA
	<p>La nutrición y su relación con el desarrollo y capacidades físicas del sujeto</p> <p>Importancia de la nutrición en la práctica de la actividad física</p>	<p>Este contenido plantea la aplicación de los conocimientos adquiridos sobre nutrición.</p> <p>El alumno indagará las bases de una dieta equilibrada y balanceada, proporcional al desgaste físico que tendrá durante la practica física y deportiva,-ya sea en lo general como en lo específico y su relación con la eficiencia e incremento de sus capacidades y desarrollo físico en la etapa biológica que está viviendo.</p> <p>Es necesario que el alumno compare la importancia de la nutrición, de acuerdo a su gasto energético durante el ejercicio y que aplique sus conocimientos sobre el proceso metabólico. También se desea que el alumno conozca la clasificación de los alimentos, pues así estará en posibilidades de autoprogramar su dieta, de acuerdo con su gasto calórico durante su actividad cotidiana, para que llegue a la comprensión de que la dieta y el ejercicio</p>	<p>campo a instituciones de salud que traten estos problemas de manera específica.</p> <p>El profesor y el alumno determinarán las medidas de higiene corporal; diseñarán un programa y establecerán las reglas para la práctica de la actividad física durante el curso y para su aplicación cotidiana.</p> <p>El alumno elaborará un listado de los alimentos que diariamente, consume para que de manera critica y veraz reconozca si su dieta es adecuada.</p> <p>El alumno por medio de la investigación identificará las propiedades de los alimentos para hacer una valoración de su dieta y si el resultante es el adecuado, proponga la modificación para realizar un programa de nutrición que le permita incrementar su rendimiento, tanto físico como mental.</p> <p>El producto de las investigaciones realizado por los alumnos se expondrá y discutirá aplicando</p>	

		siempre han ido juntos para una mejor calidad de vida.	diferentes dinámicas. Se realizará entre otras, talleres que concluyan sus exposiciones de carteles.	
--	--	--	---	--

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFIA
	Influencia del medio ambiente y sus repercusiones en la salud	Durante los meses de mayor contingencia ambiental las estrategias didácticas del programa se podrán aplicar como alternativas de la clase de Educación Física	El profesor propondrá diferentes juegos recreativos de preferencia de salón en donde no necesariamente se demande ejercicio físico. También, se podrán hacer diferentes proyecciones que aborden el tema, o bien diferentes tópicos deportivos.	

BIBLIOGRAFÍA

3. Guytón A. C Dr. *Fisiología humana* Edit. Interamericana 6ª edición.
18. Gardner E. Gray D. J. y Orahilly R. *Anatomía*. Salvat Editores, 2a de. 1971.
19. Gold. M. *Procesos energéticos de la vida fotosíntesis*. Edit. Trillas 1983.
21. Maslow A. *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. Edit. Trillas México D.F. 1988.

A) Nombre de la Unidad.

III. DESARROLLO ARMÓNICO DE LAS HABILIDADES FÍSICAS PARA LA CREATIVIDAD.

Es importante, que el joven educando se acepte a sí; que reconozca sus aptitudes, habilidades y talentos, al igual que sus debilidades, defectos y deficiencias. Con la afirmación de la identidad, de la conciencia de la individualidad y de la aceptación de su yo, se habrá formado el núcleo y centro de la personalidad, acuñado por convicciones, actitudes axiológicas y posiciones que a partir de ese momento, condicionan decisivamente el comportamiento del ser humano.

B) Propósitos de la unidad:

Que el alumno adquiera los elementos necesarios para obtener su identidad, el desarrollo de su personalidad y creatividad; con lo cual podrá tener un comportamiento y pensamiento productivo en sentido de flexibilidad, espontaneidad y originalidad, sin caer en el extremo de libertad absoluta. Todo esto ayudará a la administración de su tiempo de estudio, de recreación y, de descanso, y en el desarrollo armónico, a través de la recreación.

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFIA
04	Afirmación de su identidad a través de la recreación.	En esta unidad es conveniente reafirmar la identidad personal del alumno, misma que culmina en esta edad; lo que más le interesa es el propio cuerpo con sus rasgos estéticos. Las actividades recreativas en sus diversas formas, le procuran satisfacciones físicas, sociales, mentales y creadoras.	El alumno participará en actividades recreativas: Juegos organizados de habilidad física e intelectual Actividades sociales Actividades de servicio "Rally" deportivo y cultural Campamentos Eventos competitivos	2 3 8 23 24

BIBLIOGRAFÍA

2. Gunter Baumler y Claus Schneider. *Biomecánica deportiva. Fundamentos para el estudio y la práctica*, ediciones Roca, 1989.
3. Guytón A. C Dr. *Fisiología humana* Edit. Interamericana 6ª edición.
8. Pila Teleña. *Educación Física y deportiva*, Madrid, España.
23. Rasch P:J: y Burke R:K: *Kinesiología y anatomía aplicada ciencias del movimiento humano* 4ª edición
- 24 Skiner B:F: *La tecnología de la enseñanza*, edit. Labor Barcelona, España, 1970.

A) Nombre de la Unidad.

IV. PROCESO DE ADAPTACIÓN A LA ACTIVIDAD FÍSICA I.

El alumno reconocerá la importancia que tiene la actividad física con sus diferentes motivaciones, para lograr una mejor adaptación al medio, este reconocimiento coadyuvará a la pronta resolución de los problemas del movimiento físico y así lograr una óptima integración.

B) Propósito de la Unidad:

Estimular y desarrollar los elementos del proceso de la adaptación a la actividad física general, cargas y dosificación del trabajo físico.

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFIA
05	<p>Adecuación física general.</p> <p>Metodología del ejercicio. El método v/o la forma de ejecución.</p> <p>Cualidades motrices: Fuerza Velocidad Resistencia Flexibilidad Coordinación Equilibrio Agilidad</p>	<p>Este tema busca el desarrollo de cualidades motrices básicas, a fin de lograr una mejor adaptación funcional en los esfuerzos.</p> <p>Los principios psicopedagógicos son por etapas. Se correlacionan con la maduración evolutiva en situaciones vitales del permanente y dinámico desarrollo con las tareas del movimiento. De este modo se logran mejores niveles y, por medio del trabajo grupal, poco a poco, se llega a la formación de verdaderos equipos de trabajo.</p> <p>Para aplicar el conjunto de cualidades físicas, es necesario que, el proceso de enseñanza sea cuidadosamente diseñado para las diferentes cualidades básicas motrices como: fuerzas, rapidez, resistencia, movilidad, flexibilidad, y elasticidad,</p>	<p>Individualmente o por equipos, se hará una investigación documental sobre los principios psicopedagógicos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -adecuación -alegría -paulatinidad -multilateralidad -cooperación <p>El alumno hará ejercicios para descubrir la fuerza muscular isotónica e isométrica; los ejercicios individuales, por parejas o por equipos.</p> <p>El alumno experimentará diversos métodos de implicación para descubrir la rapidez de reacción, la velocidad pura o lineal y la velocidad cíclica o acíclica.</p> <p>Aplicar diferentes ejercicios, para que el alumno entienda que es la resistencia y la manera en que se puede conseguir una</p>	<p>1 6 7 24</p>

		la coordinación y el equilibrio.		
--	--	----------------------------------	--	--

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFIA
			<p>mayor capacidad cardio-vascular, respiratoria y muscular, desarrollar los diferentes ejercicios que le permitan descubrir que es capaz de aumentar su aptitud articular y muscular tendinosa, es decir, la flexibilidad; aplicar una variedad de ejercicios <i>que le harán sentir</i> movimientos coordinados, tanto de carácter "fino" como "grueso", empleando diferentes recursos, pudiendo ser éstos, con o sin implementos deportivos; y por último, llevará a cabo actividades que permitan al alumno ubicarse en el entorno, consigo mismo y con el espacio, para lograr una mejor educación de equilibrio, es decir, el alumno adquirirá la capacidad de adiestrar su aparato vestibular, identificando a éste en donde se encuentra y, cuales son sus componentes anatómicos</p>	

BIBLIOGRAFÍA

1. Gollnick P.D., Astrand P.O. y Jarmansen L. Esfuerzo físico y fatiga. Edit. IPN Esc. Sup. Med. Sec. Graduados, Depto. Ciencias Filosóficas, México, D.F. 1984.
6. Morales Córdoba Jesús. Educación física escolar. Gobierno del Estado de Veracruz.
7. Nikerson R. Enseñar a pensar. Edit. Paidós Barcelona 1987.
24. Rasch P:J: y Burke R:K: Kinesiología y anatomía aplicada ciencias del movimiento humano 4ª edición

A) Nombre de la Unidad.

V. FORMACIÓN DEPORTIVA I

El alumno retroalimentará y reafirmará su rendimiento físico y emocional en la aplicación de movimientos físicos técnicos complejos, para lograr una mayor estabilidad en situaciones de juego deportivo y de actividad de integración dinámica.

B) Propósitos de la unidad

Fortalecer los conocimientos adquiridos de los aspectos más relevantes de los deportes básicos para un mejor desempeño físico.

Carta descriptiva

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFIA
15	Deportes escolares básicos: Atletismo. Básquetbol. Fútbol Asociación. Gimnasia. Natación. Voleibol.	Concepto de cada uno de los deportes básicos. Antecedentes históricos de los deportes básicos. Enseñanza y práctica de los fundamentos técnicos de los deportes básicos. Conocimiento y aplicación de los reglamentos, de los deportes básicos. Medidas de seguridad en el desarrollo de la práctica deportiva.	Tendrá participación directa en la investigación del deporte escolar para conocer cuales son los fundamentos técnicos de la ofensiva y la defensiva de los deportes de conjunto adquiriendo una corresponsabilidad. Observar videos con temas de los deportes básicos para comentarlos y sacar conclusiones sobre los fundamentos técnicos. Accederá a actividades demostrativas para que le permitan tener mas claridad sobre el juego y su reglamento. Participará en la integración de grupos operativos para analizar las características propias de los deportes básicos.	2 6 8 9 10 11 12 25

BIBLIOGRAFÍA

2. Gunter Baumler y Claus Schneider. *Biomecánica deportiva. Fundamentos para el estudio y la práctica*, ediciones Roca, 1989.
6. Morales Córdoba Jesús. Educación física escolar. Gobierno del Estado de Veracruz.
8. Pila Teleña. *Educación Física y deportiva*, Madrid, España
9. Reglamento Deportivo actualizado de Básquetbol de la Federación Internacional de Básquetbol
10. Reglamento Deportivo actualizado de Fútbol de la Federación Internacional de Fútbol.
11. Reglamento Deportivo actualizado de la Federación Internacional de Natación.
12. Reglamento Deportivo actualizado de la Federación Internacional de Voleibol.
25. Programa de Actividades del Departamento de Actividades Deportivas y Recreativas de la E.N.P. 1990, 91 y 92.

PROPUESTA GENERAL DE ACREDITACION

(En termino de productos de aprendizaje)

a) Actividades o factores.

El alumno demostrará su capacidad de acción, coordinación motriz, así como la capacidad de análisis e interpretación de la información adquirida mediante la aplicación de dichos conocimientos a la acción concreta. Estas actividades se sugiere que sean evaluadas de manera individual y por equipos durante el desarrollo de las cinco unidades, así como realizar un ejercicio permanente de la planeación del curso.

Sugerencias de actividades a evaluar

- a) Exámenes teóricos: individuales y por equipos
- b) Exámenes prácticos: individuales, por equipos
- c) Trabajo de investigación (experimental o bibliográfico)
- d) Ejercicios en clase.

b) Carácter de la actividad

(individual, equipos, grupal)

- a) Exámenes teóricos y prácticos individuales
- b) Trabajo individual y por equipos
- c) Trabajo de investigación individual o por equipos
- d) Ejercicios en clase: individual, por equipos o grupal.

c) Periodicidad

- a) Exámenes teóricos y prácticos cada vez que el profesor termine una actividad en función de la cantidad de información que el alumno haya manejado
- b) Trabajo de investigación constante durante la unidad, dentro y fuera de la clase.
- c) Tareas fuera de clase, permanentemente durante la unidad

d) Porcentaje sobre la calificación sugerido

El profesor al iniciar el curso establecerá el puntaje que a cada una de las actividades le será otorgado para obtener:

- a) En la aplicación práctica 50%
- b) En la aplicación teórica 50%

PERFIL DEL ALUMNO EGRESADO DE LA ASIGNATURA

- La asignatura de Educación Física I, contribuye a la construcción del perfil general del egresado de la siguiente manera, que el alumno.
- Utilice sus conocimientos sobre la Educación Física en sus antecedentes históricos para que pueda normar su criterio en los acontecimientos tanto nacionales como internacionales.
- Sepa cómo se encuentra su estado y capacidad físico corporal, aplicando las técnicas de medición y pruebas físicas de capacidad.
- Habrá comprendido que la práctica sistemática del ejercicio físico le proporcionarán un mejor estado físico y de salud.
- Por medio de los diferentes conceptos sobre las normas de higiene antes, durante y después del ejercicio físico le evitarán enfermedades propias de la piel: de igual manera estará consciente que mientras más higiénicamente limpio se encuentre su ámbito de desarrollo tanto escolar como familiar, le garantiza bienestar general. En igual forma, contribuirá a evitar, cuanto esté a su alcance, las acciones que perjudiquen el medio ambiente.
- Sabrá diferenciar entre los alimentos nutritivos y los que carecen de ello, y que tan importante es estar bien alimentado para realizar prácticas físicas.
- Habrá comprendido que por medio de las diferentes actividades recreativas, reafirma su identidad al haber tenido experiencias que le proporcionaron satisfacciones físicas, sociales, mentales así como creadoras.
- Desarrolle mejor sus cualidades motrices básicas, aplicando el método y la forma de ejecución correcta, para incrementar su fuerza, velocidad, resistencia, movilidad (Flexibilidad y elasticidad) coordinación, equilibrio y agilidad.
- Habrá conocido mas a fondo las características de los deportes básicos al haber aprendido diversos ejercicios que lo llevaron a conocer mejor los antecedentes históricos, los fundamentos técnicos, los reglamentos de juego, así como las medidas de seguridad necesarias para la práctica deportiva.

PERFIL DEL DOCENTE

Características Profesionales y académicas que deben reunir los profesores de la asignatura

El curso deberá ser impartido por profesores que tengan como mínimo el título de licenciatura o profesor en la carrera de Educación Física. Los profesores deben cumplir con lo establecido en el EPA y en el Sistema de Desarrollo del personal académico de la Escuela Nacional Preparatoria (SIDEPA). Participar permanentemente en los programas de formación y actualización de la disciplina que la Escuela Nacional Preparatoria pone a su disposición.

CAPITULO 5. Propuesta de modificación

Este capítulo trata de la elaboración de programas, es decir, el conjunto de experiencias vividas por los alumnos durante sus clases de educación física. La educación física es una materia escolar y las actividades relacionadas durante el curso representan el contenido de este programa. Estas experiencias de aprendizaje deberían influir en la vida de los alumnos. El contenido de un programa debe ser concebido con el fin de favorecer el logro de objetivos que influirán en la vida de los participantes. Este paso parece ser muy apropiado, y si se quiere fácil, pero este no es el caso. El desarrollo de un programa de educación física precisa de una serie de decisiones concernientes a los objetivos perseguidos y a las actividades que permitan alcanzarlos. Se requieren habilidades técnicas para preparar las series de experiencias de aprendizaje con relación a los objetivos. Algunos educadores físicos no planifican adecuadamente su enseñanza porque no han fijado los objetivos que sus alumnos deben alcanzar en materia de aprendizaje.

Aunque existan programas-marco establecidos los profesores sean más o menos laxos ante ellos, el proceso de elaboración de los programas comporta dos tareas relativamente distintas. La primera tarea consiste en reflexionar sobre la materia para elegir los objetivos entre un conjunto de posibilidades que se atraen las unas a las otras. Estas decisiones son difíciles ya que el profesor debe tener en cuenta sus valores y las prioridades del medio escolar. La segunda tarea concierne a la elaboración de contenidos de tareas de aprendizaje. Exige un conocimiento profundo de las actividades físicas y la capacidad de análisis de las tareas motrices para elaborar progresiones coherentes.

La capacidad para preparar un programa estimulante y válido constituye uno de los aspectos fundamentales de un profesional de la educación física y su puesta en marcha representa el punto culminante del proceso de planificación de los objetivos y de las puestas en marcha. Una preparación eficaz debe permitir a los alumnos empeñarse en una serie de experiencias de aprendizaje que les ayudará a alcanzar gradualmente los objetivos del programa. Este proceso de reflexión, la

toma de decisiones y la planificación no son un fin en sí mismos. En efecto, a los profesores no se les evalúa en función de la elaboración de programas que tengan buen aspecto y que comporten progresiones de actividades cuidadosamente puestas a punto. La eficacia de su enseñanza se determina por los efectos del programa en los aprendizajes realizados por los estudiantes.

El contexto profesional de la planificación

En Estados Unidos, la mayoría de las comisiones escolares y algunos Estados poseen programas-marco para las diferentes materias. Generalmente, estos programas incluyen un conjunto de objetivos generales para una materia y una lista de actividades múltiples para contribuir al logro de estos objetivos. Los objetivos en educación física se asocian generalmente a: a) la adquisición de habilidades motrices; b) la mejora de la condición física; c) el desarrollo de conocimientos d) el desarrollo social. Los términos empleados para nombrar estas categorías de objetivos varían de un lugar a otro, pero la mayoría de los objetivos pueden repartirse entre estos cuatro dominios. Los programas marco contienen habitualmente una larga lista de actividades. Los profesores que planifican una actividad que no figura en la lista aceptada por la comisión escolar se arriesgan, en caso de accidente, a ser objeto de persecuciones por responsabilidad civil, ya que esta actividad no está sancionada oficialmente por el programa. En consecuencia, los programas deben incluir el conjunto de habilidades susceptibles de ser enseñadas en las clases de educación física. A veces, estas actividades se reagrupan bajo temas como las actividades acuáticas, deportes de equipo, deportes individuales, juegos cooperativos, actividades al aire libre, el movimiento expresivo, la danza. En las grandes ciudades, las instituciones escolares, dentro del marco del programa anual, obligan a los profesores a enseñar una secuencia de actividades elegidas por un consejero pedagógico o por un comité regional.

Los programas-marco son definidos de manera muy extensa, lo que entraña una gran diversidad. La mayoría de los educadores físicos ejercen una

influencia sobre el programa que enseñan a sus alumnos. La ausencia generalizada de mecanismos que les responsabilicen del logro de objetivos precisos en educación física permite a algunos profesores elaborar excelentes programas, mientras que, en otros lugares, los programas se deterioran progresivamente.

En primaria, los especialistas de educación física de una misma comisión escolar se reagrupan habitualmente para establecer un programa común. Así, se otorgan las líneas directrices para elaborar sus programas, pero teniendo en cuenta sus propios intereses. Los educadores físicos de secundaria trabajan generalmente en colaboración con sus colegas de escuela; a veces, se asocian con otros de escuelas ajenas con el fin de producir un programa para el conjunto de la comisión escolar. A pesar de estos esfuerzos de colaboración, existen divergencias entre los profesores de una misma escuela.

¿Qué "beneficios" produce la Educación Física?

- El desarrollo de un programa de educación física comienza con la toma de decisiones concerniente a las actividades y a los objetivos. El modelo de desarrollo del programa citado más frecuentemente (Tyler, 1949) sugiere establecer inicialmente los objetivos para, seguidamente, elegir las actividades que permitirán alcanzarlos. Un profesor que sigue este modelo de planificación debe seleccionar primeramente un objetivo, por ejemplo el desarrollo cardiovascular, para, en seguida, examinar las actividades que podrían contribuir a alcanzarlo. Las conclusiones de la investigación indican que, cuando los profesores planifican, insisten más sobre la elección de las actividades que sobre los objetivos que se quieren lograr (Shoot y Morton, 1989). Así, un profesor que descubre el baloncesto europeo puede decidir incluir esta actividad en su programa. Poco importa si se comienza por examinar diferentes objetivos o por elegir diversas actividades, que podrían incluirse en su programa. Es el momento

clave para realizar una etapa importante que revelará al profesor su concepción de la educación física.

- ¿Qué beneficios deberían extraer los alumnos de su participación en un programa de educación física? ¿Una buena condición física? ¿Las habilidades deportivas? ¿El desarrollo de su capacidad para cooperar? ¿Actitudes apropiadas durante las competiciones? ¿Es una experiencia estética? ¿Se da una significación personal a las actividades que permiten definir la esencia misma de la educación física? ¿El principal objetivo es percibirse como una persona hábil en diversas actividades de movimiento o como jugador? Estas cuestiones deben ser tenidas en consideración, aunque no conciernen a las técnicas de la planificación de un programa-marco, a una unidad de enseñanza o a las lecciones cotidianas, ya que tratan de la esencia misma de la educación física. ¿Qué es lo que intento conseguir en mis clases? ¿Cuál es mi contribución original a la vida de estos alumnos? ¿Qué es lo que habrán adquirido cuando hayan completado este programa? Las respuestas a estas preguntas dependen de los valores y concepciones personales de cada profesor.

- Las concepciones con respecto a los beneficios de la educación física conducen a programas variados, pero las habilidades técnicas para elaborar el contenido de unidades de enseñanza continuarán siendo esencialmente las mismas. Por ejemplo, si se cree que el beneficio debe ser la adquisición de actitudes y de conocimientos que permitan practicar regularmente a lo largo de la vida actividades de acondicionamiento físico, el programa en cuestión será bastante diferente del programa de cualquier otro que crea que el principal punto positivo es aprender a jugar y a divertirse practicando una variedad de deportes. El primer programa será igualmente diferente de aquel de un profesor en que la visión personal consista en querer que la educación física contribuya a formar una persona que tenga confianza en si misma y que pueda moverse eficazmente.

- No parece que haya consenso entre los profesionales de la actividad física con respecto a los principales beneficios de la educación física. Como lo indica el siguiente cuadro, existen al menos ocho modelos que se utilizan en los programas contemporáneos, cada uno presenta una concepción diferente de los beneficios alcanzados, Es interesante señalar que todos estos modelos figuran habitualmente en los programas de educación física. Afortunadamente, un consenso nacional se forma progresivamente a medida que los profesores toman conciencia de que todos estos beneficios no pueden obtenerse en un solo programa y que la persecución de un gran número de objetivos entraña sentimientos de fracaso.

-

DIFERENTES VERSIONES DE LOS BENEFICIOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA
Placek (1983) ha realizado un estudio con profesores de educación física con el objetivo de determinar cómo planifican y qué utilizan como indicadores de éxito en la enseñanza. Las respuestas obtenidas indican que la mayoría de los profesores consideran que tienen éxito cuando los alumnos se comportan bien, están físicamente activos y se divierten. No juzgan su éxito en función del grado de logro de los objetivos precisos de aprendizaje, cualquiera que sea su concepción de las ventajas esperadas. Están satisfechos cuando sus alumnos están activos y alegres y son obedientes.
Sherman (1979) también ha estudiado la planificación en educación física y concluye que los profesores planifican primeramente con la intención de formar grupos bien organizados y de enganchar a sus alumnos en las actividades, más que en función del logro de objetivos precisos de aprendizaje.
Por el contrario, Stroot y Morton (1989) han estudiado a especialistas de educación física de primaria reconocidos por su eficacia y han observado que el aprendizaje de los alumnos es el principal objetivo perseguido en su planificación. Aunque tengan concepciones diferentes, cada uno de ellos tiene un punto de vista preciso sobre aquello que es más importante en educación física de primaria y esta concepción está directamente ligada a los aprendizajes realizados por los alumnos. Planifican actividades para que los alumnos puedan lograr los objetivos del programa.
He aquí actividades para ayudarnos a aferrar nuestra concepción de la educación física y para examinarla a la luz de aquella de nuestros colegas.
1. Se ha estudiar el programa de educación física de una escuela de nuestro entorno. ¿Las líneas directrices de este programa respetan suficientemente nuestra visión personal para poderlas implantar? ¿Los colegas que tienen visiones diferentes a las nuestras podrían hacerlas? ¿Qué lección podríamos extraer?
2. Se debe pedir a nuestros colegas que preparen y ordenen una lista por orden de importancia de los beneficios que, según ellos, definen la educación física. Limitemos nuestra lista a cuatro o cinco objetivos. Compilemos los resultados dando cinco puntos al beneficio número 1 y cuatro al número 2, etc. ¿Ha habido un consenso?

Cuadro I

Los objetivos generalmente aceptados en educación física convergen hacia la promoción de la condición física, la estima de uno mismo, la adquisición de conocimientos y del desarrollo social, Sin embargo, la proliferación y la importancia dada a un gran número de actividades durante un corto período de tiempo comprometen el logro de estos objetivos. El acercamiento multidisciplinar que consiste en enseñar deportes de equipo, deportes individuales, la danza y actividades de acondicionamiento físico a lo largo de un mismo año escolar, disminuye las oportunidades para que los individuos dominen una sola de estas actividades y, consiguientemente, el logro de los objetivos perseguidos (Taylor y Chiogioji, 1987, p. 22).

Esta tradición que consiste en intentar alcanzar muchos objetivos es denominada programa de actividades múltiples y corresponde al acercamiento tradicional de desarrollo de los contenidos en educación física. Aunque se haya considerado seriamente, sigue siendo el más común.

- Los argumentos contra los programas de actividades múltiples han reavivado el interés por los programas en general, lo que comporta un tema mayor, es decir, los programas, orientados hacia una visión más precisa y más limitada de los beneficios y de las secuencias de actividades que favorecen el logro de estos objetivos precisos.

Los programas eficaces persiguen objetivos precisos. Conocemos programas eficaces centrados en el acondicionamiento físico, el desarrollo social o las actividades al aire libre. Todos estos programas incluyen un tema mayor que los caracteriza (Siedentop, 1987, p. 25).

Algunos educadores físicos tienen una visión clara de los beneficios primordiales que quieren que sus alumnos alcancen. A partir de esta concepción,

elaboran programas en los que el tema central se convierte en el centro organizador, el punto de anclaje en torno al cual los educadores físicos conciben los contenidos coherentes con el fin de alcanzar sus objetivos.

La elaboración de un programa equitativo

- Hay que decir que la concepción de los beneficios que se esperan de un programa ejerce una influencia primordial sobre su desarrollo; por el contrario, es importante que las experiencias propuestas sean equitativas para todos los alumnos. Toda persona que planifique un programa debe preguntarse si algunas personas salen mejor paradas que otras. ¿Son mejor tratados los chicos que las chicas? ¿Los que son más competitivos están más favorecidos que aquellos que están más interesados por experiencias de carácter estético? Los educadores profesionales tienen una responsabilidad con respecto a esta importante cuestión de ética y deben elaborar programas que satisfagan las necesidades de los diferentes tipos de aprendices, especialmente de aquellos que no han sido muy bien tratados tradicionalmente. Griffin y Placek (1983) sugieren diversos medios para favorecer la equidad en el momento de la planificación de un programa.

1. Incluir la eliminación de estereotipos y la discriminación sexista o racial entre los objetivos del programa.
2. Formular los objetivos evitando el vocabulario sexista o racista.
3. Ofrecer actividades que puedan acomodar las necesidades de personas que tengan diferentes niveles de habilidades físicas e intereses diversificados.
4. Animar activamente la participación en las actividades tradicionalmente estereotipadas en función de la raza o el sexo.
5. Si es posible, agrupar a los participantes según sus habilidades y su talla.
6. Utilizar estrategias de evaluación que no penalicen a las personas que tienen niveles de desarrollo diferentes a las otras.

La educación física es uno de los dominios en que algunos grupos han estado en desventaja y, a la vez, han sufrido (por ejemplo, los menos hábiles, las personas obesas o las mujeres). En el momento de planificar los programas, las acciones pueden emprenderse con el fin de asegurar que tales situaciones no se produzcan más.

Los factores que influyen en la planificación de un programa

A menudo, los programas se planifican para alcanzar una gran variedad de objetivos en circunstancias ideales. Los buenos planificadores saben que deben practicar "el arte de lo posible" para que los programas obtengan resultados concretos y válidos a los ojos de los alumnos, de los administradores y de los padres. Cuando un programa ha producido tales resultados, es posible darle más amplitud, hacerlo más ambicioso y más arriesgado. Al principio, es preferible elegir los objetivos y las actividades a partir de un programa-marco. No hace falta decir que, cuando existen programas-marco sancionados por los organismos gubernamentales, los profesores deben escribir su acto pedagógico en las orientaciones de estos documentos. Generalmente, la variedad así como la cantidad de objetivos y de medios propuestos en estos programas dejan asimismo, una gran parte de las decisiones a los profesores. Cualquiera que sea la situación de un profesor, los factores siguientes deberán ser tenidos en consideración.

1. *La concepción personal de la educación física.* Como profesional, el profesor tiene el derecho y la obligación de intentar concretar su concepción de un buen programa. Tiene muchas oportunidades de planificar bien y de enseñar eficazmente si su programa refleja sus intereses. Aunque su concepción de la educación física no es el único factor a tener en cuenta, debería probablemente ser el primero.

2. *La naturaleza de la institución local.* El profesor deberá considerar los valores y las normas de la comunidad donde enseña, incluso en los casos en que éstos tiendan a favorecer ciertas actividades en detrimento de otras, por ejemplo, las actividades al aire libre en invierno en el noreste. Ciertas actividades pueden estar en contradicción con los valores de grupos particulares; por ejemplo, las actividades de danza social son rechazadas por ciertas comunidades religiosas. Con el tiempo, un educador puede contribuir a cambiar los valores y las normas de una comunidad que influyen en la enseñanza de la educación física, pero no se augura ignorarlas, sobre todo en el momento inicial del programa.

3. *El material y el equipo.* Es posible no tener en cuenta el material ni el equipo en el momento de elaborar un programa. Factores tales como la amplitud de la pista interior, el tipo de revestimiento de los espacios exteriores, la accesibilidad a una piscina o el equipo especializado disponible son importantes. El equipo puede ser alquilado o fabricado, pero el hecho del tiempo puede constituir un buen inventario. Dado que el éxito inicial de un programa es importante, es razonable elaborar un programa que esté conforme a los recursos materiales existentes, sin embargo, es insensato utilizar los límites de los recursos materiales y del equipo como excusa para retardar el desarrollo de un programa innovador. La literatura de educación física está repleta de ejemplos que ilustran cómo las instalaciones que parecen inadecuadas a primera vista pueden ser mejoradas. Asimismo, otros ejemplos demuestran cómo las actividades pueden modificarse con el fin de adaptarlas a los límites impuestos por el material o el equipo.

4. *El programa educativo de la escuela.* Los educadores físicos deben adaptar su programa al de la institución. Las escuelas al aire libre, los horarios flexibles de las escuelas de secundaria, las escuelas alternativas presentan desafíos novedosos a los educadores físicos y no es posible anticiparlos antes de enfrentarse a ellos. Los educadores físicos deben también adaptar su programa al horario y a las intenciones educativas de los programas institucionales.

5. *Las características de los aprendices.* La mayoría de los educadores pueden asumir que estará al servicio de una población llamada "normal", pero es posible que algunos grupos o, incluso, el conjunto de la clientela de una escuela tenga necesidades particulares. Por ejemplo, los exámenes de acondicionamiento físico pueden revelar entre algunos alumnos lagunas en materia de desarrollo cardiovascular o muscular; algunos grupos pueden tener acceso a numerosos deportes colectivos pero tener pocas ocasiones para deportes de dos o individuales, como el tenis o el golf. Tales factores pueden incitar al educador físico a elaborar un programa que permita satisfacer de la mejor manera estas necesidades.

La combinación de estos diversos factores influye en el contenido de los programas. Es importante considerarlos con seriedad y realismo para evitar problemas y aumentar las oportunidades de éxito desde el inicio. El éxito del programa contribuirá a ganar el apoyo de los colegas y de los administradores, además de aumentar el interés y el entusiasmo de los alumnos. A partir de esta base sólida, que representa una salida exitosa y el sustento del propio entorno, se podrá comenzar a elaborar algunos aspectos del programa. Entonces, será posible luchar para establecer un programa que respete más la propia concepción personal de los beneficios de la educación física. Esta lucha constante es importante para que el profesor pueda convertirse en un profesional consciente e implicado.

La elección del contenido y la selección de actividades

El concepto en torno al cual un programa se organiza es el tema más importante que define los beneficios que se extraerán de este programa de educación física. Cuando el objetivo principal está establecido, quedar por elegir las actividades que constituirán el contenido del programa. En la práctica, esta etapa crucial es a menudo escamoteada: las actividades son elegidas ya sea porque son agradables, ya sea porque el momento es propicio, y no porque

contribuyan a alcanzar el objetivo principal. Es importante subrayar que los temas recogidos en los programas de educación física de primaria y de secundaria representan una amalgama de conceptos enumerados como el siguiente cuadro lo presenta. Así, el problema de elegir los contenidos es más crucial para los educadores que para aquellos para los que la acción no está guiada por un programa-marco establecido por el Estado. Las líneas de conducción siguientes pueden ser útiles para seleccionar las actividades.

1 . Una actividad es apropiada cuando contribuye al logro de los objetivos del programa. Si el tema principal es la educación deportiva, el golf y el tenis son las actividades apropiadas. Si el tema principal es al aire libre, la escalada representa una actividad apropiada. El balonmano europeo es un maravilloso deporte para incluir en un programa centrado en la educación deportiva, mientras que el golf no es una actividad apropiada para un programa orientado hacia el acondicionamiento físico, ni las actividades aeróbicas lo son para un programa al aire libre.

2. Los programas con éxito cumplen los objetivos. Los errores de planificación son siempre posibles; si éste es el caso, es mejor haber mirado más hacia abajo que hacia arriba. Los objetivos bien delimitados y un número restringido de actividades son más fáciles de realizar que los grandes objetivos y las múltiples actividades. Hace falta mucho tiempo para preparar unidades de enseñanza de buena calidad. Los efectos a largo plazo de "programas de iniciación" están muy lejos de ser seguros. Para asegurarse de que un programa tiene éxito, es sabio formular los objetivos modestos y elegir un número limitado de actividades que permitan superarlos. Hay que mencionar que los objetivos perseguidos deben tener más en cuenta los aprendizajes de los alumnos que su obediencia y sus ganas de movimiento.

3. El profesor debe saber lo que ha hecho. Las actividades elegidas representan el contenido del programa. Los profesores deben conocer bien este contenido de lo

contrario tendrán dificultad para descomponer las actividades y para desarrollar las puestas en situación de aprendizaje apropiadas. ¿Qué tipo de espacio exige la práctica de la actividad? ¿Cómo pueden perfeccionarse eficazmente las habilidades y las estrategias? ¿Cómo se puede modificar el equipo? Sólo un buen conocimiento de la actividad permite responder adecuadamente a estas preguntas.

Si se eligen actividades que contribuyen efectivamente al logro de los objetivos del tema principal, si se conoce suficientemente las actividades para desarrollar los contenidos apropiados para los alumnos y si les da suficiente tiempo para que realicen las adquisiciones significativas durante la práctica de estas actividades, el profesor habrá dado un paso de gigante hacia el establecimiento de un programa de educación física con éxito.

LOS DIVERSOS MODELOS DE PROGRAMAS EN EDUCACIÓN FÍSICA
Ocho modelos permiten caracterizar los programas de educación física existentes. Cada uno de ellos representa un punto de vista diferente de los beneficios de la educación física y del tipo de programa correspondiente a estas diversas concepciones.
1. El modelo tradicional. El acercamiento educativo a la física comporta actividades múltiples que persiguen alcanzar un largo abanico de objetivos en relación con las habilidades motrices. la condición física, los conocimientos y el desarrollo social.
2. La educación física humanista. El desarrollo social está en el centro de los resultados esperados y la adquisición de habilidades motrices es secundaria. Los objetivos se orientan hacia el desarrollo del concepto de uno mismo, hacia el sentido de responsabilidad, de la autonomía y de la cooperación.
3. La condición física. Estos programas, a menudo llamados "estar mejor", persiguen la práctica regular de la actividad física y el desarrollo de hábitos de vida sana; inciden sobre la salud física y los conocimientos ligados, entre otros, al ejercicio y a la nutrición.
4. La educación motriz. Se trata de un modelo en que el objetivo principal es moverse eficazmente, con confianza e inteligencia. Además, este modelo valora más la estética y la cooperación que las actividades competitivas. Incide sobre las tomas de decisión por parte de los estudiantes y las estrategias de enseñanza son habitualmente de tipo "descubrimiento guiado".
5. La kinesiología. También denominada programa centrado en los conceptos", la kinesiología comporta una mezcla de práctica de actividades y de conocimientos que conciernen a estas actividades derivadas de disciplinas secundarias de la educación física. Se trata de un acercamiento teórico que incide sobre los conocimientos y las actitudes más que sobre las habilidades y la condición física.

6. La educación deportiva. Este modelo da privilegio al desarrollo de jugadores competentes que comprenden y valoran las tradiciones y los valores del deporte. Conceden más atención a las estrategias de juego que a la adquisición de habilidades aisladas. Este modelo permite igualmente a los alumnos iniciarse en los papeles de entrenadores, árbitros o de estadísticos.
7. Las significaciones personales. Este modelo tiene en cuenta diversas significaciones personales que los individuos extraen de su participación en las clases de educación física y persigue, antes que nada, favorecer la emergencia de estas significaciones. Los objetivos de los aprendices constituyen el punto central en el momento de la elaboración de este tipo de programa.
8. El aire libre. Este modelo tiende a favorecer el desarrollo personal a través de las actividades de aventura. La cooperación y el conocimiento de uno mismo son los temas centrales y el ambiente natural se convierte en el principal medio de educación.

Cuadro II Fuente: Jewett y Bain, 1985; Siedentop, 1990

La elaboración del contenido en función de los objetivos terminales

Cualquiera que sea la duración de la implantación de un programa, por ejemplo un año en secundaria o seis años en primaria, o el nivel de los aprendices al cual este programa se dirija, el profesor debe saber lo que busca como resultado. El contenido es siempre elaborado en una dirección y es importante establecer este destino final para que guíe al profesor a lo largo del programa. Esta destinación final corresponde a los objetivos terminales, es decir, a los enunciados que describen los comportamientos que los alumnos deberían demostrar de manera constante tras su participación en el programa. Cuando el educador los haya establecido, será posible elegir las actividades para animar a los alumnos a emitir los comportamientos esperados.

Los objetivos terminales corresponden a las unidades de rendimiento significativas, es decir, los comportamientos que serán útiles también fuera de las clases. Por ejemplo, en el seno de los programas de educación deportiva en que el deporte es el centro organizador, los objetivos terminales deben definirse en función de los comportamientos deseables durante los partidos más que en relación con las habilidades aisladas. Por ejemplo, los objetivos terminales en el tenis deberían definirse en función del juego del tenis más que con respecto a la ejecución de habilidades en contextos diferentes de un partido. Así, superar un examen sobre los reglamentos en el tenis no constituye un objetivo terminal significativo, aunque la capacidad, durante un partido, de anotar la puntuación

correctamente y de detectar las infracciones a los reglamentos sea un objetivo terminal.

Los objetivos que persiguen el desarrollo de habilidades técnicas o tácticas deberían pues definirse en función de las situaciones de juego más que por sí mismos. Los objetivos que atañen a los conocimientos son a menudo artificiales; las preguntas de exámenes deberían proponerse de manera que se puedan aplicar al juego. Aunque los objetivos que persiguen el desarrollo social y las actitudes son muy difíciles de definir, el principio de aplicación debe retenerse para que éstos sean transferibles al exterior de la escuela. Por ejemplo, el desarrollo de una buena actitud hacia la condición física significa que se espera que los alumnos elijan voluntariamente participar en las actividades aeróbicas intraescolares o que se unan al club de cicloturismo de la escuela. El desarrollo de la maestría de sus emociones en competición puede definirse bajo la forma de comportamientos esperados del jugador hacia el árbitro, los compañeros y los adversarios. Los comportamientos sociales, como la cooperación, pueden definirse en función de situaciones de ayuda recíproca. He aquí algunos ejemplos de objetivos terminales para un programa centrado en los rendimientos significativos (definidos aquí sin mencionar las actividades).

-Durante los partidos, los alumnos señalarán correctamente sus propias infracciones y elegirán la punición apropiada. Tal objetivo necesita un conocimiento de los reglamentos por parte de los alumnos y la capacidad de dominar sus emociones, de manera que sean capaces de mencionar sus propias infracciones.

-Durante los partidos, los alumnos ejecutarán las estrategias ofensivas que se apliquen al juego.

-Los alumnos elegirán participar en las actividades de acondicionamiento físico en horario extraescolar.

-Los alumnos utilizarán las técnicas seguras y apropiadas durante la práctica de diversas actividades con riesgo.

-Durante los partidos, elegirán las técnicas apropiadas teniendo en cuenta la situación y las ejecutarán correctamente.

-A lo largo de la preparación de su programa individual, los alumnos ajustarán la intensidad, la duración y la frecuencia de sus ejercicios teniendo en cuenta su nivel actual y las mejoras que les hacen falta.

El desarrollo de progresiones para alcanzar los objetivos terminales

Una vez que el profesor sabe hacia dónde va, debe decidir cuál será la mejor manera de llegar. Para determinar cómo llegará, debe en principio conocer su punto de partida potencial, es decir, el nivel de habilidad y de comprensión de los alumnos que se inscribirán en el programa. Los educadores profesionales han adquirido un conocimiento general de los niveles de base de los estudiantes en sus cursos sobre el desarrollo motor, lo que les permite preparar progresiones de actividades que persigan el logro de los objetivos. Sin embargo, estas progresiones deberán adaptarse a las características de los alumnos de un contexto dado y en un momento particular. Los profesores experimentados saben que pueden necesitarse progresiones muy diferentes para responder a las necesidades de los alumnos de dos clases de quinto año donde el nivel de desarrollo varía.

¿SUFRE LA EDUCACIÓN FÍSICA UNA SOBREDOSIS DE INICIACION?

¿Cuántas veces hemos escuchado a un educador físico afirmar que su objetivo es iniciar a los jóvenes en un deporte o en una actividad? El postulado sostiene este tipo de afirmaciones que el profesor espera realmente que los jóvenes mejoren sus habilidades o sus estrategias de juego, quiere solamente que las conozcan un poco. Tengo la impresión que la mayoría de los alumnos son iniciados en el balonvolea en los últimos años de primaria, y lo es de nuevo en primero o segundo de secunda, y después, una vez más, en bachillerato.

Dado que todos estos esfuerzos están orientados hacia la iniciación, los alumnos adquirirán únicamente las habilidades de debutantes que le permitirán jugar en las ligas recreativas. Se trata de una sobredosis severa de iniciación.

Una de las principales conclusiones de la investigación reciente en pedagogía indica que los profesores eficaces tienen expectativas elevadas aunque realistas para sus alumnos. Ellos esperan que los jóvenes hagan progresos continuos y no busca únicamente iniciarlos; espera que ellos mejoren día tras día, de mes en mes y de año en año. La enseñanza de la educación física será eficaz si alguien se preocupa seriamente del aprendizaje y del progreso de los alumnos. Sin embargo, muy a menudo, ni los administradores ni los educadores físicos tienen tales preocupaciones. Hay que decir que, si éste es el caso, seguramente no serán los otros participantes los que se preocupen por el progreso en educación física. ¿No hemos "iniciado" a nuestros jóvenes durante largo tiempo en balonvolea, en tenis, etc.? ¿Cuántos partidos deben jugar antes de soportar una sobredosis de iniciación?

Cuadro III

La preparación de progresiones necesita una habilidad técnica importante en materia de elaboración de programas, ya que es el punto de unión entre los conocimientos sobre la materia y los principios pedagógicos, lo que Shulman (1987) denomina la aplicación de conocimientos pedagógicos a los contenidos específicos. Esta mezcla única de contenido y de pedagogía constituye la esencia de la competencia de los profesores.

Las progresiones son conjuntos de tareas de aprendizaje que van desde niveles de dificultad simples hasta niveles más complejos para finalmente alcanzar el nivel perseguido por los objetivos del programa. Al cabo de los años, los profesores deben presentar series de tareas organizadas para formar lecciones y unidades en relación con diversas actividades físicas. Rink (1985) ha propuesto un modelo de progresión de tareas utilizado por muchos educadores físicos. Las tareas de iniciación intentan introducir una nueva habilidad o estrategia. Las tareas siguientes sirven para perfeccionar la respuesta motriz, para añadir elementos y para aplicar la habilidad o la estrategia.

1. El perfeccionamiento de la calidad de un rendimiento. El tipo de progresión que parece estar más abandonado, pero que es el más importante, es la secuencia de tareas de aprendizaje en que los alumnos deben mejorar la calidad de su rendimiento, el que Rink (1985) denomina "tareas de perfeccionamiento". Por ejemplo, durante la enseñanza, a los jóvenes de cuarto y sexto años, del lanzamiento con una mano en baloncesto, la habilidad global aislada puede demostrarse y algunos criterios de logro pueden ser presentados; esto es una tarea que los alumnos practicarán después esta actividad a lo largo de la unidad de baloncesto y se detectarán muchos errores: la posición de la mano que lanza no será siempre correcta; el codo se desplazará lateralmente de forma incorrecta; la mano que sostiene el balón no lo conducirá suficientemente; la flexión de las rodillas se realizará demasiado pronto, demasiado tarde o será insuficiente.

Las tareas de perfeccionamiento deberían proponerse para que los alumnos se acuerden cada vez de los componentes técnicos de un buen lanzamiento y para que mejoren la calidad de sus respuestas motrices. Cada tarea técnica y cada combinación estratégica que presenta el profesor deberán ser perfeccionadas. En las tareas de perfeccionamiento, las condiciones de práctica no cambian, pero la atención del alumno se orientará hacia diferentes criterios, a medida que aparecen los elementos técnicos de la habilidad o de la estrategia. Las tareas de perfeccionamiento no pueden anticiparse siempre; los profesores deben utilizar la información recogida observando el rendimiento de sus alumnos para desarrollar las tareas de perfeccionamiento que corresponden a su nivel de progresión.

2. Las progresiones en el interior de las tareas. Las habilidades técnicas y tácticas deben simplificarse en primer lugar para seguidamente hacerlas más complejas. Pensemos en la elaboración del contenido de un programa de atletismo; por ejemplo, el lanzamiento de pesos. La tarea de base no cambiará, es decir que, desde el inicio, se enseñará el lanzamiento reglamentario. Sin embargo, pocas personas debutarán colocando a los alumnos en un círculo de lanzamiento,

haciéndoles realizar una vaselina y el lanzamiento en su forma definitiva; propondrán más bien progresiones, lo que Rink (1985) denomina el desarrollo dentro de las tareas. Por ejemplo, un profesor empieza con un peso más ligero que el reglamentario de seis libras y dejando a los alumnos en posición estacionaria. Primero, enseña la posición final del lanzamiento incidiendo en la rotación de los hombros y de las caderas para dar fuerza al lanzamiento. La estrategia de iniciación puede variar, pero es importante perfeccionar la respuesta motriz antes de buscar el enriquecimiento en una tarea un poco más compleja. Esto deberá, a su vez, refinarse antes de pasar a niveles más complejos. Rink (1985) habla de tareas enriquecidas para designar estas progresiones internas. Este ciclo de perfeccionamiento-enriquecimiento que se repite periódicamente constituye la esencia misma del desarrollo del contenido en educación física. El elemento más importante de la planificación de los expertos consiste en determinar las tareas que se han de perfeccionar y en saber hasta qué punto éstas deben enriquecerse según los estudiantes con los que trabajan.

Tabla I. Ejemplos de tareas de perfeccionamiento y de enriquecimiento

Situación

Baloncesto para principiantes, lanzar con una mano.

Tareas iniciales de formación

Lanzar a la canasta, con el balón en la mano, en posición estacionaria, cerca de la canasta.

Tareas de perfeccionamiento

- Lanzar Con los dedos bien separados detrás del balón.
- Sostener con la otra mano, sin posar ni dejar ir el balón demasiado pronto.
- Dirigir el codo hacia la canasta, no de lado.
- Tener el balón a la altura de la cabeza; no colocarlo más abajo.
- Flexionar las rodillas, y no únicamente los brazos, para generar la fuerza.
- Presionar con los dedos de los pies para producir fuerza y mantener el balón alto.
- Estimular con la muñeca de manera que el balón ruede sobre el extremo de los dedos.
- Coordinar la flexión de las rodillas y la presión de los dedos de los pies.
- Extender la muñeca y flexionar el codo en el momento en que las rodillas están flexionadas.
- Mantener los ojos dentro del círculo.

Tareas de enriquecimiento

- Girar alejándose y acercándose para retomar la posición y lanzar.
- Recibir un pase de un compañero, tomar la posición de base y lanzar.
- Lanzar desde diferentes ángulos adquiriendo siempre la posición base.
- Alejarse gradualmente de la canasta.
- De espaldas a la canasta. girar, tomar la posición de base y lanzar.
- Desplazarse hacia un lugar preciso, tomar la posición de base y lanzar.
- Esquivar hasta un lugar preciso, tomar posición de base y lanzar.

- Lanzar desde un lugar preciso, desplazarse a otra posición, recibir un pase, colocarse y lanzar.

Nota: Utilizar un tablón de anuncios donde los alumnos puedan inscribir sus resultados durante todas las clases y así mantenerles centrados en la tarea gracias a esta estrategia de evaluación y de responsabilización.

3. *Las progresiones de una tarea a otra.* Es importante considerar las progresiones de una tarea a otra, sobre todo durante la planificación de un programa. En efecto, particularmente para los novatos, algunas tareas pueden tener el aspecto de variaciones de una misma tarea, mientras que en realidad, se trata de tareas diferentes. Por ejemplo, en atletismo, pasar de la técnica de salto de altura de tijera al estilo Fosbury; en baloncesto, ir del lanzamiento con una mano en posición fija hasta el lanzamiento en suspensión, o, en el fútbol, hacer una transición entre dos situaciones de tres contra tres y el juego completo que reúne a todos los jugadores en un gran espacio. El desarrollo de las progresiones entre estas tareas son los eslabones importantes del programa y deben elegirse con cuidado. Los profesores creen a menudo que las tareas están en progresión mientras que no lo están. Una progresión no es solamente una serie de tareas que van aumentando su dificultad; los criterios de rendimiento deben igualmente considerarse (ver la sección sobre el análisis de tarea en las páginas siguientes). Así, el servicio balanza en balonvolea no es una progresión del servicio-tenis, aunque el primero es más fácil para los que empiezan. Las exigencias técnicas de estas dos habilidades son muy diferentes como para considerarlas una progresión. Por otra parte, el salto de tijera contiene prácticamente todos los elementos técnicos de base de los que los alumnos tienen necesidad para aprender el estilo Fosbury; estas tareas pueden considerarse como una progresión.

La coherencia en las intervenciones

Las progresiones deben concebirse como tareas de aprendizaje que conducen a los objetivos terminales definidos como resultados significativos, es decir, utilizables por los alumnos en el exterior del contexto particular donde ellos son enseñados; por ejemplo, jugar bien durante los partidos, lograr hacer una

actividad al aire libre o practicar actividades de acondicionamiento físico donde la intensidad es apropiada. A medida que las tareas de perfeccionamiento y de enriquecimiento se van elaborando para ayudar a los alumnos a progresar hacia el logro de un objetivo terminal, es importante que la intervención sea coherente para así aumentar sus oportunidades de éxito.

Una intervención es coherente cuando hay una adecuación entre los objetivos perseguidos, las situaciones de enseñanza y la evaluación. Las conclusiones de la investigación tienden a demostrar que una intervención coherente produce dos o tres veces más logros que una intervención que es incoherente (Cohen, 1987). Supongamos que los objetivos terminales de un profesor en balonvolea inciden sobre la ejecución apropiada de técnicas y tácticas en situación de juego y que las evalúa con la ayuda de un test que comprende los golpes de muñeca contra muro y los toques en posición estacionaria junto con un compañero, así como un test de precisión del servicio; en este ejemplo, existe una ausencia de coherencia entre las situaciones de enseñanza, la evaluación y los objetivos terminales.

En un programa de balonvolea en que los objetivos terminales describen el rendimiento esperado en situación de partido, una intervención coherente implica que las tareas de aprendizaje sean organizadas en progresiones que conduzcan a estos objetivos. Así, la práctica de técnicas aisladas deberá reemplazarse por diferentes tipos de juegos simulados y la evaluación se realizará durante los partidos más que a partir de tests de habilidades aisladas en situaciones artificiales. Una evaluación cualitativa de las habilidades técnicas y tácticas durante el juego, así como de las estadísticas de partidos, tales como porcentajes de logros, de recepciones, de pases, de mates o de bloqueos, constituyen los datos que se pueden utilizar para una evaluación coherente.

El concepto de intervención coherente exige que los profesores reflexionen seriamente sobre la naturaleza de sus objetivos y sobre la forma en que pueden

poner en marcha las progresiones de tareas de aprendizaje, de manera que sus alumnos puedan superarlas con éxito. La utilización de estrategias de evaluación coherentes con los objetivos perseguidos asegura una mejor adecuación. Un viejo adagio en educación física dice que es importante enseñar aquello que será evaluado y evaluar lo que ha sido enseñado. Desgraciadamente, esta máxima no siempre se respeta en educación física.

Es importante repetir que, en lo que respecta a la enseñanza y a la evaluación, para perfeccionar las habilidades técnicas o tácticas y armonizar con cuidado las condiciones de realización del rendimiento esperado, el profesor debe de conocer a fondo la actividad en cuestión. Cohen avisa de la importancia de tomar conciencia de la coherencia de nuestras intervenciones

.UN EJERCICIO DE PLANIFICACIÓN DE UNA INTERVENCIÓN COHERENTE

He aquí un ejercicio para ayudar a comprender el concepto de intervención coherente. Supongamos que un profesor desarrolla una unidad de baloncesto y que reflexiona sobre una progresión para enseñar el pase. Su objetivo terminal es impulsar a los alumnos de quinto año a ejecutar pases eficaces a lo largo del juego.

¿Por dónde deberá empezar para organizar las condiciones de práctica de tareas que corresponden a las condiciones enunciadas en el objetivo terminal?

¿Permite a los jugadores avanzar con el balón al inicio de la práctica de pase, es decir, arrastrar el pie que sirve de pivote cuando hacen el pase?

¿Les pedirá, como ejercicio de perfeccionamiento, utilizar el otro pie como pie pivote durante la práctica de los ejercicios de pase?

¿Qué tipos de pases observa más frecuentemente en los partidos de los principiantes? ¿Dedica tiempo a practicar pases con dos manos a la altura del pecho con un compañero poco alejado y sin defensor?

¿Cómo y cuándo introduce la presión defensiva?

¿Sobre qué criterios técnicos insiste para perfeccionar los pases?

¿Cuáles son los errores más comunes entre los principiantes? Finalmente, ¿conoce suficientemente el baloncesto para superar con éxito este ejercicio?

Cuadro IV

Es tan evidente el hecho de enseñar lo que evaluamos o evaluar lo que enseñamos que es embarazoso hablar de ello. La cuestión fundamental consiste en decidir lo que vale la pena que se enseñe, lo que nos conduce a interrogarnos sobre qué vale la pena que se evalúe. Sea el profesor consciente o no de los efectos de su intervención, ejerce una influencia sobre sus alumnos. ¿No tenemos

la obligación moral de tomar conciencia de lo que efectuamos? (Cohen, 1987, p.19.)

Una intervención coherente con los objetivos y las estrategias de evaluación permite ofrecer a los alumnos numerosas ocasiones para practicar las habilidades técnicas y tácticas pertinentes en las situaciones parecidas a aquellas en las que se aplicarán; Rink (1985) habla entonces de tareas de aplicación. Una tarea puede servir a la vez para perfeccionamiento y para aplicación de una habilidad precisa; son las condiciones de práctica las que cambian. Las tareas de perfeccionamiento y de enriquecimiento pueden modificarse para convertirse en tareas de aplicación y aumentar así las oportunidades de tener intervenciones coherentes.

Habilidades abiertas y cerradas

A lo largo de una prueba deportiva, las habilidades técnicas o tácticas están en el centro de los programas apropiados de educación física; así la distinción entre las habilidades abiertas y cerradas influye en el desarrollo de los contenidos. Las habilidades cerradas se ejecutan en un ambiente estable (Gentile, 1972). Por ejemplo, durante el lanzamiento de pesos, la amplitud del círculo de lanzamiento, los pesos con arnés, las dimensiones del aire de lanzamiento y las reglas son todas condiciones normalizadas. Por el contrario, cuando las habilidades abiertas se ejecutan, el ambiente varía y es muy importante responder eficazmente a los cambios que se producen. Por ejemplo, cuando un jugador en baloncesto esquivo con el balón para iniciar un ataque, se enfrenta a diferentes configuraciones defensivas y cada una puede orientar la elección de su estrategia ofensiva.

La distinción entre las habilidades abiertas y cerradas se sitúa sobre un continuum. En un extremo de este continuum las habilidades se realizan en condiciones muy estables. En el otro extremo, las habilidades se realizan en condiciones más cambiantes. Como ilustra el diagrama que sigue, las diversas habilidades deportivas pueden distribuirse a lo largo de este programa, según sus condiciones de realización.

Cerradas			Abiertas			
Lanzamiento de pesos en atletismo	de Lanzamientos libres baloncesto		Golpe en golf	alto en	Golpe derecho en tenis	Esquivar en fútbol

El desarrollo del contenido difiere enormemente según sean habilidades abiertas o cerradas. Cuanto más cerrada es una habilidad más se incidirá sobre el perfeccionamiento técnico, ya que el objetivo es desarrollar una técnica de alto nivel, realizada de manera constante, en un ambiente que no varía. Cuanto más abierta es una habilidad, es más importante dedicar más tiempo a la práctica de tareas de enriquecimiento, las cuales cubren la variedad de situaciones en las que la habilidad se utilizará, y el objetivo debe ser el permitir un rendimiento que responda de manera apropiada a las cuestiones cambiantes de las situaciones de juego. Uno de los errores mayores que entraña la incoherencia de la enseñanza de los educadores físicos consiste en hacer que las habilidades abiertas sean habilidades cerradas que se practican en condiciones estables.

Las estrategias de evaluación rigen las tareas de aprendizaje

Se ha demostrado que las tareas de aprendizaje están regidas por las estrategias de evaluación formales e informales y que, ante la ausencia de evaluación, las tareas de aprendizaje incluso desaparecen. Cuando hay una ausencia total de evaluación, el comportamiento de los alumnos durante la realización de las tareas de aprendizaje depende de los esfuerzos que se les exigen, así como de sus intereses y de su motivación por aprender la actividad enseñada.

El sistema de evaluación y de responsabilización hace referencia a las prácticas de evaluación utilizadas por el profesor para hacer y mantener al alumno responsable de su implicación en la tarea y de sus resultados. La forma de responsabilización más evidente consiste en intercambiar los esfuerzos por las notas. Como tales intercambios no son frecuentes en educación física, los

profesores eficaces utilizan diferentes mecanismos de evaluación para motivar a los alumnos a que mejoren sus rendimientos:

- Lanzar desafíos y anunciar los resultados públicamente; por ejemplo, pedir a un alumno que lance desde diferentes posiciones y pedir al compañero que coge los rebotes que diga el número de lanzamientos logrados.

- Grabar los resultados; por ejemplo, colgar los tiempos de ejecución de un circuito de acondicionamiento físico.

- Supervisar atentamente la práctica y anunciar el éxito; por ejemplo, observar atentamente una práctica de pases y remates en balonvolea y nombrar los grupos que los hayan realizado con éxito.

- Supervisar atentamente la práctica y después ofrecer feedbacks precisos y ánimos; por ejemplo, observar los retornos de servicios en el tenis, animar a los estudiantes que trabajan fuerte y reaccionar ante los errores, teniendo en cuenta los criterios de logro de la habilidad.

- Integrar una estrategia de evaluación formal de tarea; por ejemplo, elaborar una tarea compleja que comprenda el esquivar, los pases y la recepción en pequeños partidos; después colgar los resultados.

Las conclusiones de la investigación sobre el papel de la evaluación y de la responsabilización indican que, para que los alumnos permanezcan inmersos y motivados en la mejora de su rendimiento, los profesores tienen ventaja al planificar las estrategias de evaluación que ellos integran en las tareas de aprendizaje. El sistema de evaluación y de responsabilización no debe considerarse aisladamente. Cuando las tareas de aprendizaje y las condiciones de práctica son coherentes con los objetivos terminales significativos, los alumnos

están cada vez más motivados para cumplir por ellos mismos estas tareas, Este fenómeno se denomina motivación intrínseca.

La expansión del programa de Educación Física fuera del horario escolar

A medida que el contenido de un programa de educación física evoluciona, los profesores constatan que no tienen suficiente tiempo para alcanzar los objetivos. Solamente existen dos maneras de reaccionar: en primer lugar, reducir los objetivos terminales para tener en cuenta, de manera realista, el tiempo atribuido; en segundo lugar, obtener más tiempo incitando a los alumnos a practicar las actividades físicas en horario extraescolar; por ejemplo, durante los recreos, las actividades intraescolares, los períodos de estudio o las actividades especiales.

A lo largo de un estudio reciente sobre los educadores físicos eficaces de primaria, Jones y otros (1989) han observado que el tiempo dedicado cada semana a la educación física puede variar entre cuarenta y cinco y ochenta minutos, es decir, bastante cerca de lo que se considera apropiado para la escuela primaria. Sin embargo, cada profesor estudiado ha encontrado los medios para utilizar otros períodos que no sean las clases de educación física. Si se quiere que el programa sea eficaz, es importante extender su influencia a los horarios extraescolares.

1. Los alumnos deben ser animados a participar en estas actividades opcionales. Se debe presentar un programa atractivo y encontrar las razones por las cuales los alumnos se sentirían atraídos. Por ejemplo, se pueden dar puntos adicionales a un equipo de fútbol si juega durante el recreo. También se puede sugerir la práctica de pruebas enseñadas en el módulo de atletismo; si los alumnos mejoran su rendimiento durante su práctica libre, este perfeccionamiento puede contabilizarse en los resultados globales del curso. Asimismo, se pueden

organizar competiciones deportivas entre clases o sesiones de danza aeróbica dirigidas por los alumnos.

2. Para beneficiar la práctica en horario extraescolar, los alumnos deben estar en el camino de convertirse en estudiantes autónomos. La actividad durante estas prácticas es supervisada de manera mínima. Para permanecer implicados en la tarea y beneficiar este tipo de práctica, los alumnos deben saber qué hacer y cómo hacerlo, sin que el profesor diga nada. Las actividades practicadas durante estos períodos deben pues conocerse y las condiciones de práctica deben estar bien establecidas.

3. En general, los alumnos aprecian formar parte de un grupo. Así, las prácticas en horario extraescolar parecen superarse con éxito cuando los alumnos son miembros de un grupo. Por ejemplo, el equipo que practica en el recreo crea una forma de afiliación que tiene implicaciones sociales. Por ejemplo, un club de musculación que se encuentra dos veces por semana fomenta las interacciones sociales, la danza aeróbica con los amigos se convierte en una forma de pertenencia a un grupo informal. Estas reagrupaciones no desembocan solamente en interacciones sociales más probables y más agradables, sino que crean presiones moderadas que incitan a participar regularmente en las actividades.

El presente trabajo tiene como objetivo hacer un análisis al programa vigente de educación física. Para tal motivo considero partir de algunas ideas que trataré de describir desde este momento.

El programa está constituido por los siguientes elementos: los objetivos, los contenidos, las estrategias metodológicas de enseñanza y de evaluación y la bibliografía. Estos elementos son los puntos que tomarán en cuenta al tratar de analizar el programa, principalmente a partir de la adecuación de las normas técnico-pedagógicas de la teoría curricular y su modo de aplicación concreto. También del análisis de la dimensión ética de dicha aplicación.

Desde el punto de vista del primer elemento (el técnico pedagógico) el análisis se orienta a las relaciones de interdependencia de congruencia, pertinencia, relevancia y claridad en su presentación y estructura tanto conceptual como metodológica, que los elementos del programa guardan entre sí.

Desde el punto de vista ético se pondrá atención sobre las intenciones valorativas de los elementos del programa antes descritos. Las preocupaciones que me motivan son las siguientes: ¿Los elementos del programa apuntan hacia la salud o hacia el rendimiento, o al rendimiento enfocado a la salud, hacia transformaciones de hábitos duraderos o hacia aprendizajes efímeros, hacia la participación del alumno en la construcción del conocimiento o hacia la recepción de los conocimientos que dicta el maestro, o hacia la recreación.

El programa está estructurado en 7 apartados: 1.- Datos de identificación 2.- Presentación. 3.- Contenido del programa. 4.- Propuesta general y acreditación, 5.- Perfil del alumno egresado de la asignatura, 6.- Perfil del docente y 7.- Bibliografía general. Estos apartados contienen los elementos antes mencionados de nuestro análisis, en el apartado dos se encuentran los objetivos y en el apartado tres se encuentran las unidades didácticas que engloban los demás elementos de nuestro análisis por lo que dichos apartados serán motivo de análisis.

Por último el programa de Educación Física y sus elementos constitutivos serán considerados como un sistema. En este sentido, adoptaremos una perspectiva expresada sobre los sistemas con la expresada en Cañal 1.¹

Los objetivos generales del programa de Educación Física y los específicos de cuarto grado.

¹ CAÁL PEDRO. El diseño de unidades didácticas: fundamentos y procedimientos, et. Al. Investigador de la escuela. Elementos para una enseñanza alternativa. Díada, España. 1997. p.110

Cuando se habla de objetivos de un programa uno espera encontrarse en primer lugar con los objetivos generales de la asignatura de Educación Física para posteriormente arribar a los objetivos particulares de cada uno de los ciclos que conforman el área de Educación F. de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).

En el caso del programa de cuarto grado, en el apartado 2 (PRESENTACIÓN) en el inciso b) exposición de motivos y propósitos generales del curso, esta lógica (la presentación de los objetivos en forma separada) no aparece. Se entra de lleno a la presentación de los Objetivos del curso de cuarto grado.

Considero que debe haber una separación en la presentación de los objetivos, los generales de la asignatura por un lado, y los de cada nivel por otro.

Además de que no se hace la citada diferenciación, los objetivos se presentan en un apartado que engloba motivos, recomendaciones procedimentales para el desarrollo del curso y estrategias de evaluación. Esta situación de entrada resta claridad y precisión a las metas del curso. Pero la falta de claridad y precisión en las metas se hace más evidente cuando los objetivos son presentados en un solo párrafo privilegiando inclusive, la práctica de las habilidades cognitivas sobre las habilidades motoras. Los propósitos son presentados así:

"Durante el desarrollo del curso el alumno conocerá la importancia que tiene la E.F. y en que consiste; que conozca su estado físico corporal, cómo impacta en él la nutrición, su higiene y el medio ambiente que lo rodea, el que adquiera y desarrolle habilidades físicas para ser creativo, que por medio de la actividad física adquiera un proceso de adaptación, que se conozca y se acepte tal como es y por último, que mediante la práctica de los deportes básicos escolares pueda satisfacer su gusto, escogiendo el de su predilección para divertirse y recrearse

sin que necesariamente tenga que ser jugador de selección". (Programa Educación Física cuarto grado, p.2).

En este planteamiento de los objetivos, se observa una preocupación por anexar en el currículo temáticas que no se contemplaban en los programas anteriores de Educación Física. Además del deporte en su vertiente conceptual y práctica, se incluyen temas como la relación del ejercicio físico y la salud, los juegos y la expresión corporal (presentadas como desarrollo de las habilidades para la creatividad). Sin embargo, en esta presentación se observan algunos problemas que comentaremos a continuación.

Los propósitos aglomerados citados en el párrafo anterior, se presentan en forma ambigua, es difícil ubicar la o las habilidades que tengan que modificarse o adquirirse ya que se presentan en un párrafo demasiado largo. Al respecto consideramos que los objetivos deberían de presentarse en forma de listado.

También hay un énfasis, a nuestro modo de ver exagerado, sobre la actitud cognoscitiva, (se hace hincapié en los procesos mentales e intelectuales del alumno) sobre la práctica psicomotriz. En este sentido el verbo que se enfatiza es el de conocer: "Conocerá la importancia de la actividad física, su estado físico, el para qué adquirir habilidades para la creatividad, etc. El elemento práctico solamente está orientado hacia la práctica de los deportes. ¿Acaso basta con conocer los conceptos de las capacidades físicas para crear en los alumnos hábitos y disposiciones hacia el desarrollo de las mismas?

Los propósitos se presentan también en forma inacabada. Se propone que el alumno conozca: la importancia de la Educación Física el impacto de la nutrición, la adquisición y desarrollo de las habilidades física, etc., pero no se dice el para qué de este conocimiento. Decir el para qué de los hábitos y conductas que se pretenden alcanzar, nos daría precisión en las metas pero sobre todo desde aquí estaríamos orientando el enfoque teórico conceptual que pretendemos

imprimirle a la educación física de la ENP. En este sentido, en la actualidad el currículo vitae de Educación Física, se establece en torno a dos concepciones relevantes: a) La mejora de salud incluida la adopción de actitudes críticas ante aquellos factores que inciden negativamente en la misma, b) La orientación instrumental del perfeccionamiento de habilidades motrices para el disfrute activo del tiempo de ocio.² En torno a estas dos vertientes más la consecución de la autonomía plena del alumno a partir de formar en él un espíritu crítico y propositivo congruente con la preparación para el mundo laboral y estudios posteriores, deberíamos formular nuestros propósitos en el área de E.F. De esta manera estaríamos siendo consecuentes con los propósitos generales de la ENP expresados en el documento de la Modificación al Plan de Estudios del Bachillerato: Fortalecer el bachillerato de la ENP como modelo significativo del Bachillerato Nacional en virtud de sus propósitos de formación integral del educando. Se entiende por formación integral aquella que proporciona al educando elementos cognoscitivos, metodológicos y afectivos que, en síntesis le permitan profundizar de manera progresiva en la comprensión de su medio natural y social, desarrollar su personalidad, definir su participación crítica y constructiva de la sociedad en la que se desenvuelve e introducirse en el análisis de las problemáticas que constituyen el objeto de estudio de las diferentes disciplinas científicas".³

En el mismo apartado de la presentación del programa, se habla de las estrategias de evaluación que a nuestro juicio tal y como están redactadas es una continuación de los propósitos citados. En este sentido, la novedad es que se agrega como propósito la investigación, se dice "Preparar a los estudiantes en la investigación y la experimentación educativa". Creemos que este propósito (disfrazado de estrategia de evaluación) tal y como se presenta no es pertinente, sobre todo por las condiciones de desarrollo del programa: la carga horaria, hay poco espacio para el desarrollo de los contenidos; la formación de los maestros.

² Ureña Villanueva Fernando, et al, El currículo de Educación Física en el bachillerato. Barcelona . 1996, p.100

³ UNAM-ENP Modificación al Plan de Estudios del Bachillerato 4º, 5º, y 6º. México, 1996, p.30

Habría que formar a los maestros investigadores, etc. Creemos que habría que moderar la expectativa con relación a la investigación. No se trata de formar desde la E.F. al alumno investigador, más bien se trataría de instalarnos en una perspectiva de enseñanza constructivista, desde donde a partir de estrategias que propicien la participación del alumno en la construcción del conocimiento se desarrollarán habilidades de investigación en él. No es lo mismo proponer como meta "preparar a los estudiantes en la investigación y experimentación educativa", que proponemos desarrollar en ellos, habilidades investigativas, en todo caso este último objetivo resulta más modesto y sobre todo acorde con la realidad de nuestra práctica laboral.

Las estrategias de evaluación deberían estar claramente desarrolladas en un apartado particular, en el caso de la estructura del programa debería abrirse un inciso para su desarrollo y no como en este caso, que forman parte de la exposición de motivos y propósitos generales del curso. Ya que de algún modo hemos citado la estructura de la presentación del programa, consideramos que en el apartado c) enfoque disciplinario sería conveniente desarrollar los enfoques y orientaciones teóricas que hemos citado ya en los objetivos. De acuerdo a Frida Díaz Barriga, dice que lo mas importante es llegar a formar juicios de valor, que la evaluación es un proceso sistemático de datos cuantitativos y cualitativos, pero que lo mas importante en la evaluación es llegar a formar juicios de valor.(1)⁴

La orientación hacia la salud y la orientación del uso racional del tiempo de ocio, hacia la consecución de la autonomía del alumno y hacia la preparación para el mundo laboral y estudios posteriores. Estas dos últimas como conformadoras de los que se ha denominado temas transversales de la educación orientada principalmente hacia la creación de conciencia de valores necesarios para la convivencia en la sociedad actual.

⁴ Díaz Barriga, Frida. Evaluación Curricular. p.135

Como vemos hay alimentos que no se explican lo suficiente y se encuentran mal acomodados en la estructura. El primer caso se hace evidente en el siguiente párrafo "La organización del contenido de la E.F., se hizo tomando en cuenta lo anterior y considerando las nociones básicas que se identifican dentro de la E.F. y sus principios integradores" ¿Cuáles son esos principios integradores y las nociones básicas de la E.F.?

A lo largo del programa no se explican dichos principios, creemos que es aquí en la presentación donde debería realizarse tal explicación o fundamentación a partir de explicar las metas generales.

En el caso del mal acomodo de los elementos, hay argumentaciones que no son pertinentes en los apartados (incisos) donde se desarrollan o están ubicadas. En este sentido, en el apartado c) el párrafo II, se habla del contenido de las unidades cuando esto debería ser desarrollado en el inciso c) Estructura listada del programa.

En el apartado 3 CONTENIDO DEL PROGRAMA se ubican las unidades didácticas las cuales se pueden analizar a partir de su estructura de los elementos que la constituyen: el título, los propósitos, el contenido y su descripción, las estrategias didácticas y la bibliografía. Cada uno de estos elementos será comentado en cada unidad a partir de los principios de organización (Eficacia y Eficiencia) De acuerdo A Frida Díaz Barriga.⁵ La eficiencia sería como vamos a evaluar el programa y la eficacia, es el grado de semejanza entre los resultados obtenidos y las metas propuestas, dicho de otra manera, analizar si se satisfacen las necesidades de los alumnos. Siguiendo un proceso sistemático en función de una intencionalidad educativa explícita. Se ha citado que esta intencionalidad en la asignatura de Educación Física desde un punto de vista debería expresarse en el logro de la condición física relacionada con la salud, el buen uso del tiempo libre, el desarrollo de la capacidad creativa y crítica y el logro de la autonomía.

⁵ Ibidem. p.143

Unidad 1. Inducción a la Educación Física y evaluación 1 y 2

En esta unidad se presentan dos "familias" de contenidos, una referida a digamos la historia de la Educación Física y la otra a la evaluación de la condición física. Esta situación rompe con la lógica de agrupar o de organizar los contenidos por familias o por lo que Díaz Barriga⁶ denomina agrupación en forma disciplinar en las unidades didácticas. De hecho las demás unidades del programa están organizadas en forma disciplinar o por familias. Al respecto sugiero que el contenido referido a "evaluación" se incluya como una temática de la unidad IV "Proceso de adaptación a la actividad física 1", por lo que el aspecto de evaluación de las capacidades físicas, como contenido a desarrollarse en el programa lo trabajaremos en dicha unidad.

El apartado del título y su contenido correspondiente que se trabaja en este lugar es "Inducción a la educación física I". Una mirada rápida con relación al título y su contenido nos permite ver que no hay relación entre Inducción (persuadir, elevarse el conocimiento desde los fenómenos hasta la el y que dependen) e historia de la Educación Física Si el objeto de estudio de esta unidad hace referencia a la historia de la Educación Física por qué no denominarle así.

Si acordamos por otro lado, que la historia de la Educación Física sea el objeto de estudio de esta unidad no será con un afán enciclopédico (como se presenta en la unidad) sino para conocer el concepto actual de Educación Física. Decimos que en la unidad la historia de la Educación Física tiene un carácter enciclopédico por que se pretende conocer la Educación Física a partir de las circunstancias y personajes más representativos no solo de la Educación Física sino también del deporte, es decir se pretende que el alumno acumule esta

⁶ Díaz Lucea Jordi. El currículo de la Educación Física en la reforma Educativa. INDE, BARCELONA, 1995, p.188

información pero no se dice para qué. Recordemos que la enseñanza de la historia se propone principalmente comprender el presente.

Un problema pedagógico que se presenta en esta unidad es la gran cantidad de información que se propone manejar. Simplemente en cuanto a la historia, antecedentes históricos y posteriormente la historia de la Nacional Preparatoria, se llevaría por lo menos cuatro o cinco clases. En la clase de Educación Física el alumno, con el tiempo tan reducido de sesiones no sería posible desarrollar en dos sesiones de una hora los temas que se proponen en los contenidos (escuelas, corriente, y teorías; antecedentes históricos: internacionales, nacionales, institucionales ? Y además, ¿será posible desarrollar estos temas con una metodología de enseñanza basada en la investigación no solo por el impedimento del tiempo sino por la formación de los maestros de Educación Física de la ENP. Al respecto, consideramos que no es posible, por lo que habrá que moderar las expectativas pero además tener claridad en nuestras metas y las estrategias con que se pretende desarrollar dichas metas.

Por otro lado, consideramos que a juzgar por los títulos de la bibliografía que se proponen y por el conocimiento de algunos textos, creemos que no hacen referencia a los conocimientos (historia de la Educación Física) que se proponen en esta unidad, por lo que consideramos necesario se proponga una bibliografía más actual. Sería recomendable reestructurar dicho objetivo. Si tomamos en cuenta, la recomendación que Frida Díaz Barriga hace, en cuanto a: Que la institución debe de contar con objetivos, valorar que puede lograr el maestro y que no puede lograr. Revisar: La congruencia del plan de estudio, la viabilidad del plan de estudio, la continuidad, la integración y sobre todo la vigencia de dicho plan, esto último en relación con los fundamentos que le sirven de base, lo cual consiste en la confrontación de los objetivos generales.⁷

Unidad 2. Relación higiene, nutrición, medio ambiente y estado físico, I

⁷ Díaz Barriga Frida Diseño Curricular p.144.

En esta unidad se observa que hay mas congruencia, entre el título, los propósitos y lo que se propone como contenidos. Sin embargo, tanto en los propósitos como en los contenidos, como en los demás elementos de la unidad, se observan algunas imprecisiones que a continuación comentaremos.

Tyler Raip W. Menciona que todos los aspectos del programa son en realidad medios para realizar los propósitos básicos de la educación, que la escuela es transmisora de valores educativos y formativos, que educar significa modificar las formas de conducta, y desde luego también de hábitos.⁸

Entre el título de la unidad y los propósitos hay un espacio sin referencia en el que se argumenta sobre los propósitos de la unidad. Si este apartado funciona como introducción de la unidad, sería recomendable no solamente se comentaran o mejor dicho reseñaran, en forma general los propósitos sino también los objetivos. La reseña descriptiva de los elementos de la unidad se justificarán en relación con los objetivos generales de la Educación Física (en este caso sobre todo con el eje de la salud) y el proyecto de la ENP. En esta observación es válida para todas las unidades del programa que estamos comentando.

Por otra parte, para establecer objetivos en el campo de la Educación Física han servido de base los intereses de juegos y deportes.⁹

Para realizar la selección de objetivos, tratando de eliminar los menos importantes y mas contradictorios. La filosofía educativa y social adoptada por la escuela puede constituir el primer tamiz. Bastará con escoger, en la lista original de objetivos, los que representen valores mas altos y coinciden con la filosofía de la escuela.

⁸ Tyler Ralph W. Principios Básicos del Currículo. P. 12

⁹ Ibidem, pp. 17, 38, 47, 49

Al organizar una lista única de objetivos importantes, conviene enumerarlos de tal forma que resulten útiles para seleccionar actividades de aprendizaje, por ejemplo, de que la educación promueva algunos cambios en los estudiantes, así como marcan también y en forma general los tipos de cambios que el programa de educación deberá abordar.

Con relación a los propósitos observamos que estos se presentan en forma incompleta. Se dice lo que deben hacer los alumnos pero no se dice para qué, o mejor dicho con qué finalidad. En el programa se dice: "En esta unidad el alumno a través de la investigación, adquirirá los conocimientos necesarios, del aporte calórico de los alimentos y del gasto de energía tanto en la vida diaria como en la actividad física. Además, efectuará actividades que lo lleven a comprender los beneficios de la higiene comunitaria, deportiva y corporal". Como se observa no se dice la finalidad de la adquisición de los aprendizajes.

En el apartado específico de los propósitos hay confusión tanto en la estructura como en el manejo de términos. Se dice: "El alumno conocerá la relación de la nutrición con el estado físico, para con ello diseñar su propio programa de nutrición, hábitos de higiene y su actitud física". (Programa de Educación Física 4º p.7) ¿Es necesario conocer la relación de la nutrición con el estado físico para conformar un programa de higiene y su actitud física?

¿Qué se quiere decir con el término de actitud física o acaso se quiere decir aptitud física?. Si se pretende conocer la relación de la nutrición con el estado físico, por qué no también la relación de este último con los hábitos de higiene, antes de abordar esta relación a partir de la elaboración de un programa.

Con relación al apartado referido al contenido, el tema higiene se presenta como Higiene: Comunitaria, Deportiva y Cultural. En la descripción del contenido nos damos cuenta que lo que se abordará en este tema son nociones sobre los aspectos señalados. Como se observa el tema en el apartado de los contenidos,

se presenta en forma tan general que no dice nada, en cuanto a lo que se quiere, o las nociones que se van a trabajar de cada aspecto de la higiene, menos aún de lo que sería el objeto de estudio de esta unidad: la relación de la higiene (en sus diversas acepciones), la actividad física y la salud. En el apartado de los contenidos deberá quedar claro que estamos entendiendo cada apartado o tema de la higiene.

Con relación a la Higiene Comunitaria se deduce que se refiere a: Uso correcto de los espacios materiales y adopción de medidas básicas de seguridad, incluyéndose aquí el tratamiento de la contaminación ambiental. Respecto a esta última no habría necesidad de abrir una temática separada como se presenta en esta unidad.

En el caso de la Higiene Deportiva, aunque no hay manera de deducirlo de la unidad, pareciera que se refiere a: Los hábitos sociales y sus efectos en la actividad física y la salud (Hábitos sociales positivos: alimentación adecuada, descanso, estilo de vida, etc. Hábitos sociales negativos: drogadicción, alcoholismo, tabaquismo, contaminación ambiental, etc.)

Esto es muy importante, tomando en cuenta que la Educación Física ayuda a los estilos de vida de los jóvenes, es decir a tener una mejor calidad de vida, tomando en cuenta los buenos hábitos a los que se hace referencia en este apartado. Sí tomamos en cuenta los problemas sociales por los que estamos pasando actualmente, el conocimiento de esta unidad es de vital importancia para el desarrollo del individuo.

En cuanto a la Higiene Corporal en los apartados de la unidad no hay manera de deducir que se quiere decir con este término. Creemos que se refiere a los hábitos de higiene personales como: el cambio de ropa, aseo personal, hábitos posturales, etc.

Considero que estas temáticas deben ser consideradas en apartado de la unidad denominado contenido, lo que nos permitirá conocer con precisión qué, pero dicho de otra manera es como abordar la higiene en relación con la condición física y la salud.

En relación al apartado de la Nutrición se puede decir que se contemplan los elementos que conforman el objeto de estudio de esta unidad: como, dieta equilibrada y balanceada con relación al tipo de actividad física, las fuentes de aporte energético y la clasificación de los alimentos. Sin embargo tales contenidos deben tener un lugar diferente. Lo primero que se propone es aplicar los conocimientos sobre nutrición para la elaboración de una dieta equilibrada y balanceada y en segundo lugar conocer la importancia de la nutrición en la práctica de la Educación Física. También debe respetarse el principio de secuencialidad y que debe tenerse conocimiento para llevarse a la práctica posteriormente.

Por otro lado deberíamos ser más precisos en cuanto a las temáticas que se proponen desarrollar. No es lo mismo presentar la temática como importancia de la nutrición en la práctica de la actividad física, que presentar en este lugar lo que se propone en la descripción del contenido: 1. Nociones sobre alimentación, nutrición y ejercicio físico. Gasto energético en la actividad física. 2 Dieta equilibrada y aplicaciones prácticas. O presentar las temáticas en un sentido más práctico como lo hace González. "Necesidades energéticas en la actividad física; normas útiles para lograr una dieta equilibrada, normal o hipocalórica; normas para la reposición de los líquidos antes, durante y después del ejercicio"

Presentar de dicha manera las temáticas en el apartado del contenido nos lleva a precisar lo que se va a enseñar. Esto tiene a su vez que ver con la idea de homogeneizar el conocimiento. En el caso de los exámenes extraordinarios, en la ENP, se cuenta con un sistema de evaluación departamental que nos induce de

alguna manera a no dispersarnos o dicho de otra manera a homogeneizar y sistematizar los contenidos que enseñamos.

Respecto a las estrategias de enseñanza consideramos que se debe proponer, siguiendo los cánones establecidos por el constructivismo (la participación del alumno en la adquisición de los conocimientos). En la unidad en discusión se propone que el alumno investigue: "el alumno por medio de la investigación identificará las propiedades de las propiedades de los alimentos para hacer una valoración de su dieta"¹⁰. El producto de las investigaciones realizadas por los alumnos se expondrá y discutirá aplicando diferentes dinámicas. De otra manera el alumno puede no exponer, y solamente dar un punto de vista, para que entre los demás compañeros formen una idea de los que se pretende desarrollar en dicha unidad.

¿A que nos referimos con investigación? Se pretende que el profesor de los temas a los alumnos y ellos de alguna forma investigarán. El resultado de estos hallazgos, se expondrá en clase sin importar la cantidad o el nivel de dispersión con relación a la temática estudiada. Siguiendo con nuestras preguntas. Se expondrá por parte de los alumnos en equipos, intercambiarán la información sintetizada y explicada por los alumnos, después se revisará toda la información de los trabajos. Esto es un trabajo exhausto si consideramos que hay un promedio de cuarenta y cinco alumnos por grupo y con un tiempo de cuatro horas presenciales para ser desarrollado. La solución que se pretende ante esta situación es pedir los trabajos a los alumnos.

La salida a la situación de trabajar la bibliografía que se propone en la unidad, habría que reconsiderar dicha bibliografía en forma mas específica considerando el apartado preciso que se debe abordar. La lectura de estos textos se trabajará en forma individual y posteriormente en forma grupal donde se

¹⁰ Martínez de Haro y Juan Luis Hernández. Educación Física para el segundo y tercero de BUP. PAIDOTRIBO. BARCELONA, 1994, PP. 63-73 Y 63-83.

socializarán dudas y se discutirán los contenidos a partir de diferentes técnicas grupales que induzcan al alumno a participar en la adquisición del conocimiento.¹¹

De alguna manera se garantiza que los alumnos de la ENP tengan conocimiento mínimo de esta unidad.

Unidad 3. Desarrollo armónico de las habilidades físicas para la creatividad.

El título de la unidad es muy general. Creemos que uno de los propósitos de la Educación Física En general es precisamente el desarrollo de las habilidades físicas y por supuesto a partir de estrategias metodológicas que desarrollen la creatividad en los alumnos. En las actuales perspectivas teóricas y prácticas de la educación en general y la Educación Física. En particular no se trata de formar individuos pasivos, receptivos dependientes y depositados de la sabiduría del maestro y acríticos. Por el contrario se trata de formar individuos que participen en la construcción y aprobación del conocimiento, cooperativa y creativamente.¹²

Si se considera la creatividad en la educación, como aquellas producciones que son nuevas solo con relación a la experiencia anterior del individuo, se alude al niño, que inventa, piensa, produce algo que es nuevo para él, aunque se pudiera lograr antes por otros. Desde esta perspectiva de la creatividad no son unas determinadas áreas del currículo las que están orientadas a desarrollada si no es todo el currículo.

En el caso del currículo de Educación Física ¿por qué dejar la responsabilidad del desarrollo de la creatividad a la recreación (cuartos años) y la expresión corporal? La creatividad es un contenido que debe estar presente en el desarrollo de todo el programa de Educación Física de la ENP.

¹¹ González María Dolores. El currículo de la Educación Física en el Bachillerato, INDE. España, 1993.p.78

¹² Arnold P.J. Educación Física Movimiento y Currículo. Morata. Madrid, 1997, p.120.

Con respecto a la evaluación interna de la eficacia del currículo. Arredondo, propone que el indicador mas importante es el rendimiento del alumno con respecto al plan de estudios, proponiendo soluciones, tales como: Determinar la deserción, materiales de instrucción, infraestructura.

Para confirmar un currículo es necesario desarrollar el proceso del diseño curricular, el cual se refiere a la estructuración y organización de fases y elementos para la solución del problema. Para Díaz Barriga, el diseño curricular es una respuesta, no solo para los problemas de carácter educativo, sino también a los de carácter económico, político y social.

En el apartado del propósito y del contenido, "el desarrollo de las habilidades físicas para la creatividad" al que se hace referencia en el título se transforma y se agregan nuevos elementos. Aparece como propósito y como contenido la afirmación de la identidad, del desarrollo de la personalidad y la creatividad, a través de la recreación". Se propone pues a la recreación como un medio para el desarrollo de la creatividad pero también para el desarrollo de la personalidad y la afirmación de la identidad. Creemos que si se propone a la recreación como objeto de estudio, habrá que considerar primero, a que se refiere específicamente el término de recreación.

En Educación Física se usa el término de recreación como sinónimo de juegos recreativos. Si esta es la concepción de recreación entonces propongámoslo claramente en el contenido de la unidad, de esa manera obtendremos temas concretos para los cuales habrá procedimientos de enseñanza y de evaluación específicos. Se nos dirá que en la unidad que estamos analizando se consideran en el apartado de "estrategias de enseñanza" las actividades recreativas. Si eso es así, se puede argumentar que las actividades recreativas no deben considerarse como estrategias de enseñanza, sino como el de estudio de esta unidad. Es decir el alumno tendrá que conocer el concepto de juego, la clasificación de juegos, pero también como están estructurados, que

materiales requiere cada juego, el espacio, el medio; habrá que discutir la pertinencia de ubicar como contenido a los juegos tradicionales y las actividades recreativas en la naturaleza: el campamento y las excursiones, etc.

En segundo lugar habrá que argumentar sobre las finalidades de nuestro acotado objeto de estudio (los juegos recreativos). Creemos que específicamente este objeto de estudio estará orientado a que el alumno haga un uso más cabal, productivo, racional, positivo de su tiempo libre. Ya no hacia la identidad y el desarrollo de la personalidad (situación implícita más que explícita) como se propone en la unidad en cuestión, pues esos son objetos de la educación física en general.

Estas observaciones valen también para la tercera unidad de quinto grado referente a la expresión corporal. Esta unidad debería denominarse "expresión corporal" y desarrollarse conforme a las observaciones arriba citadas.

Unidad 4. Proceso de adaptación a la actividad física. 2

Siguiendo con nuestro esquema de análisis con relación al título, se podría decir que hay congruencia en términos generales entre el título y el contenido de la unidad. En el espacio que se encuentra entre el título y el propósito, hay una argumentación que bien podría estar ubicada en el apartado del propósito para ampliarlo o para describirlo. En esta argumentación, existen algunas confusiones conceptuales que comentaré. Se dice: "el alumno conocerá la importancia que tiene la actividad física con sus diferentes motivaciones, para lograr una mejor adaptación al medio" ¿ Qué se quiere decir? Se supone que el alumno ha reconocido la importancia de la actividad física, desde el desarrollo de la primera unidad o en todo caso sería un objeto general del curso no de esta unidad específicamente.

En segundo lugar no se dice a que motivaciones se refiere y en tercer lugar, por qué la adaptación al medio y no al ejercicio físico sistematizado, o ¿a que medio se refiere? Estas situaciones tendrían que aclararse.

En esta unidad, considero pertinente agregar el tema de evaluación de las capacidades físicas que se habían dejado pendientes en la primera unidad. Esto pensando en el ejercicio físico aplicado en forma sistemática se acompaña de un conocimiento inicial, una evaluación del proceso y una evaluación de los resultados. De acuerdo a Gimeno Sacristán, la evaluación debe de ser continua, además de que el currículo que no se evalúa, o se hace a través de los profesores solamente, es difícil que entre en una dinámica de perfeccionamiento constante.¹³ Posteriormente, porque el tema de la evaluación de las capacidades físicas forma parte de la familia de los contenidos referentes a la adaptación al ejercicio físico.

La asignación o un juicio de evaluación se apoyan en algún tipo de información que el evaluador posee o adquiere para realizar determinados juicios.¹⁴

En relación al apartado del contenido, se presentan, elementos pertinentes al objeto de estudio de la unidad como son el apartado conceptual y el apartado práctico de lo que se denomina cualidades físicas. Sin embargo consideramos que dichos elementos se encuentran mal acomodados pues no siguen una secuencia lógica en su presentación, pero que además se encuentran presentados en forma muy general creando a este respecto posibilidades de dispersión en el desarrollo de los temas. Por ejemplo, se presenta primero el tema "adecuación física general" que según se argumenta en el apartado de descripción del contenido con este tema se busca el desarrollo de las cualidades motrices. Es pues un tema eminentemente práctico. Por lógica, antes de conocer o trabajar el aspecto práctico se debería desarrollar el aspecto conceptual de tal manera que el alumno

¹³ Sacristán, J. El Vitae, una reflexión sobre la práctica. Morata. Madrid (1991) p.375

¹⁴ Ibidem P.379

sepa cual es el blanco de lo que está haciendo. En este sentido el tema de Cualidades Motrices tal como se presenta en esta unidad hace referencia al apartado conceptual que debería estar presentado en primer lugar. Junto a esta temática consideremos pertinente ubicar el tema de los métodos de evaluación.

Se puede considerar, una discusión previa en forma colegiada, agregando a esta unidad o a la de quinto grado temáticas que hacen referencia a los mecanismos de adaptación de los sistemas del organismo como son: los indicadores de la adecuación de la actividad física y los indicadores de riesgo de la actividad física: síntomas psicológicos y fisiológicos de la misma.

Continuando con la secuencia de los contenidos, en el aparato práctico se deberían conjuntar los elementos que se proponen en el aparato del contenido de la unidad: "metodología del ejercicio" "el método o la forma de ejecución y la educación física general". Estos temas además de darle ubicación diferente en la unidad, deberán hacerse un esfuerzo por presentarlos en forma específica. Por ejemplo en el tema de la "metodología del ejercicio" se desarrollaría a partir de: principios del entrenamiento y tipos de acondicionamiento.

Para el desarrollo didáctico de estas temáticas se tendrá que presentar una bibliografía no general como la que se presenta en esta unidad, sino como hemos dicho anteriormente, presentando antes que la ficha bibliográfica el nombre del capítulo, tema y las páginas correspondientes.

Referente a las estrategias didácticas se propone, en este caso documental, como una estrategia de enseñanza. Ya se ha comentado en forma más o menos amplia en la unidad dos. Existen sin embargo algunas observaciones de procedimiento y conceptual que se hará.

Se pretende trabajar en los puntos psicopedagógicos de cada elemento, así como de la recreación. Los principios psicopedagógicos hacen referencia a las

argumentaciones que justifican ciertas formas de enseñanza por lo que no se deberá proponer como objeto de estudio para el alumno sino para el maestro.

Si queremos que haya congruencia entre las estrategias didácticas y los contenidos lo que se debe proponer en este apartado será la elaboración de un trabajo sobre los principios metodológicos de la educación física general o mejor dicho enfocado a la recreación. Con propuesta de juegos y actividades para llevarlas a cabo en clase.

Otra observación es que: el alumno hará ejercicios para descubrir la fuerza muscular isotónica e isométrica. El alumno experimentará diversos métodos de aplicación para descubrir la rapidez. Aplicar diferentes ejercicios para que el alumno entienda que es la resistencia.

Esto representa una dimensión de la intención de relacionar la teoría con la práctica, en el sentido que los alumnos no harán una práctica ciega, sino que desde el comienzo de la actividad práctica, sabrán que es lo que están haciendo y hacia donde van.

UNIDAD 5. Formación Deportiva I.

El contenido de esta unidad es el que tradicionalmente formaba el objeto de estudio de la Educación Física de la ENP. En el programa vigente, los deportes institucionalizados son un contenido mas. Habrá que ver los objetivos y los procedimientos con relación a los contenidos de programa, el tiempo para desarrollados, la metodología mas conveniente, etc.

En esta unidad al igual que las demás, se presenta en el propósito y el nombre de la unidad una argumentación referida al propósito. Las argumentaciones en este sentido estarán abocadas principalmente a describir la orientación educativa de la enseñanza de los deportes institucionalizados en la

ENP. En nuestro caso (la Educación Física de la ENP) el carácter educativo del deporte que deberíamos asumir y plantearlo desde ya en el apartado que se está analizando tiene que ver con lo que se denomina como iniciación deportiva. Este aprendizaje se enfoca más a aprendizajes genéricos que al logro de una práctica eficaz en relación al deporte de competición. Asimismo, si consideramos los valores y actitudes, no serán los propios de esta última los que deben ser objeto de transmisión, sino los que caracterizan al deporte en sus aspectos de entretenimiento del tiempo libre.¹⁵ La iniciación deportiva desde las sesiones de Educación Física, deberá promover la participación abierta de todos los alumnos, sin ningún tipo de discriminación, ya sea por razón de sexo o habilidad. La búsqueda de objetivos mas amplios que los meramente motrices, como aquellos de índole cognitiva, de equilibrio personal o de inserción social.

Considerada así la iniciación deportiva no riñe con el aspecto del entrenamiento deportivo que se debe trabajar con nuestros jóvenes de bachillerato en el sentido de lograr una mayor eficacia en el dominio de las técnicas y tácticas propias de los deportes que desarrollaremos, no se podrá hacer un uso cabal del tiempo libre si no se logra la enseñanza de los deportes y que sea efectiva. En este sentido además habrá que poner atención en que nuestros alumnos adquieran y desarrollen contenidos conceptuales dirigidos a desarrollar la capacidad de planificar las actividades físico-deportivas. También se deberá tomar en cuenta, el carácter cíclico de esta unidad o el grado de profundidad en que se desarrollará la técnica y la táctica en cada ciclo.

Tomando en cuenta las argumentaciones anteriores, el propósito que se plantea en la unidad respecto al deporte no podría estar orientado solamente al desempeño físico (que desde luego implica el desarrollo de las capacidades físicas como el desarrollo de las habilidades deportivas) de los alumnos, sino al fomento del deporte como medio de ocupar su tiempo de ocio, al desarrollo de la cooperación a partir del trabajo en equipo; y a permitirnos participar en la

¹⁵ Onofre Contreras. Didáctica de la Educación Física. pp. 216-223

planeación de programas de entrenamiento de uno o de varios deportes con los que se trabaja.

Con respecto al apartado de los contenidos, se presentan los denominados deportes escolares básicos; atletismo, básquetbol asociación, gimnasia, natación y voleibol. De estos deportes se pretende conocer, el concepto, antecedentes históricos, los fundamentos técnicos, el reglamento y las medidas de seguridad.

Como se puede observar, dichos contenidos se presentan en forma muy general, sobre todo para el desarrollo de los deportes que implican fundamentalmente trabajo individual como el atletismo, la natación y la gimnasia.

Estos deportes están constituidos por diferentes pruebas de las que se tendrá que abordar la enseñanza de la técnica, el reglamento y las medidas de seguridad.

El acotamiento se debe dar necesariamente pensando en el factor tiempo, pues se proponen 15 horas (esto representa una incongruencia metodológica, ya que se dispone de tan poco tiempo, pues habrá que pensar en trabajar uno de los deportes), para desarrollar contenidos muy complejos.

En el caso de los deportes de conjunto considero que también se debería de definir específicamente sobre los fundamentos que se deben trabajar en cada deporte.

Con relación a las estrategias didácticas, se propone el uso de medios y técnicas, pero no se dice como se abordará en la práctica la enseñanza de los fundamentos técnicos, sobre todo en los juegos de conjunto. Al respecto habría que pensar sobre la adopción de un modelo determinado de enseñanza de los fundamentos deportivos. Ya sea un modelo técnico tradicional que va de lo simple a lo complejo.

De acuerdo con Torpe con este modelo "los alumnos progresan poco en la enseñanza del juego debido al énfasis puesto en la ejecución, se avanza muy poco en la enseñanza de la técnica y se forman jugadores dependientes del profesor. O tal vez se tendría que adoptar un modelo de enseñanza que vaya de lo general a lo particular, donde además "haya una progresión interactiva entre los componentes técnico tácticos, utilizando la técnica en situación real de juego, de tal forma el alumno vaya entendiendo la puesta en práctica de las tareas técnicas sin que el aprendizaje de estas se realice en un contexto aislado"¹⁶

¹⁶ CONTRERAS Onofre. Didáctica de la Educación Física. Op. Cit, p.303

Consideraciones finales

Considero que la educación media superior surge como consecuencia del enfrentamiento entre las fuerzas progresistas de la nación y las enemigas de su desarrollo que la educación pública fue perfilando como una institución científica y popular.

Considero importante que en la Escuela Nacional Preparatoria se reconoció la existencia de una institución formadora de la conciencia nacional y que su influencia en la Educación Media Superior perdura hasta nuestros días.

Considero que la aspiración hacia la racionalidad determinó la creación de la escuela nacional preparatoria, de las escuelas preparatorias en los estados de la república, así como el surgimiento de los Colegios de Ciencias y Humanidades junto con los Colegios de Bachilleres.

Considero importante que debiera de hacerse una reestructuración en el plan de estudios de la materia de Educación Física.

Considero importante el debate para la reestructuración del plan de estudios de la educación media superior específicamente en el área de la educación física.

Considero que la educación física ha adquirido el estado de ciencia en función de su propia experiencia universal y prácticas pedagógicas.

- Considero que existe la intención manifiesta de incorporar nuevos enfoques metodológicos como el aprendizaje significativo. Pero tomando en cuenta que el éxito de un programa va a depender del docente de acuerdo a Jaime Castrejón Diez,¹ primero tendría que tomar en cuenta las diferencias y características de cada alumno: Se tendrían que tomar en cuenta varios puntos antes de elaborar un

¹ Jaime Castrejón Diez. Planeación y modelo universitario II. Primera edición 1977 México. pp 124-129.

programa, permitiendo a autoridades, docentes, alumnos, la participación en la elaboración de dicho programa:

-Considero que primeramente que el plan de currículum contenga los objetivos generales bien definidos, organizar dichos contenidos correctamente. El alumno puede elegir una actividad de acuerdo a sus capacidades físicas.

-Considero que en la Educación Física, ha habido avances sustantivos, considero que uno de ellos es el reconocimiento de la materia como asignatura con valor curricular, en metodologías orientadas a la búsqueda del conocimiento y la participación activa en la construcción de éste por parte del alumno y que no necesariamente se le denomina investigación. Como ya se mencionó anteriormente considero importante incluir e involucrar a los docentes y a los alumnos con los métodos y estrategias de enseñanza que van desde la tarea, pasando por la resolución de problemas hasta la planeación de un programa por parte del alumno.²

-Considero que las ofertas de formación y actualización docente en el área de Educación Física para los profesores de Educación Física en la Escuela Preparatoria, han sido insuficientes.

-Considero necesario que se impartan cursos aislados que no forman parte de un programa o estrategia general de formación y que sin duda obedecen más a las intenciones de las autoridades que tienen en sus manos el programa y la decisión de planear dicha actualización.

Sería mas recomendable que en lugar de llenar de conocimientos, conceptos y categorías, en el mayor de los casos sin reflexionar sobre la construcción de los mismos, a los docentes. Deberían de dotarse al docente, de

² Mosston Vid Mosca. La enseñanza de la Educación Física. Paidós, España, (1982)

habilidades para la investigación de su propia práctica, con miras a una transformación substancial de la misma.

Uno de los problemas que se tienen en la Escuela Preparatoria es que actualmente existen profesores, que fungen como tales pero que en realidad no lo son, y mientras esto no se regularice es difícil que haya un avance en la reestructuración de nuestro currículo.

BIBLIOGRAFÍA.

1. AGOSTI, L. Gimnasia Educativa, José Manuel Sánchez López, Madrid 1963, p.96
2. ALATORRE MANUEL. Historia General de la Educación Pública Primaria en Jalisco y su legislación escolar de 1810 a 1910. México 1910, pp.56.
3. ALGAR y RUIZ (1983). Apuntes, planificación del tiempo libre, ocio y recreación. Graf Lara. Madrid.
4. ARAUZ, J. L (1991), Cuadernos de Pedagogía. No 198, p. 812.
5. ARNOLD, P.L. (1991). Educación Física, movimiento y currículum. Ed. Morata Madrid.
6. AUDUREAU, C. (Coord.). (1986). *El niño y la actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
7. AUSUBEL, D. P. Y OTROS. (1983). *Psicología de la educación*. México: Trillas.
8. BARREDA GABINO: Opúsculos, discusiones y discursos, México 1877, pág.28
9. BELTRÁN, J. (1992). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
10. BLÁZQUEZ ÁNGEL, J. (1995). *La utilización del material y del espacio en Educación Física. Propuestas y recursos didácticos*. Barcelona: Inde.
11. BLÁZQUEZ, D. (1982). *Elección de un método en educación física: las situaciones problemas*. Apuntes de Educación Física y Medicina. 74: 91 - 99.
12. BLÁZQUEZ, D. (1982). *La E. F en preescolar: una didáctica aplicada*. Apuntes de Educación Física y Medicina. 75: 185 - 96.
13. BLAZQUEZ, D. (1995). La iniciación deportiva. Ed. Inde. Barcelona
14. BLÁZQUEZ, D. y ORTEGA, E. (1984). *La actividad motriz en el niño de 3 a 6 años*. Madrid: Cincel.
15. BONÉ, A. (1986). *Los métodos de enseñanza en educación física*". Zaragoza: Cepid.
16. BRITO SOTO, LUIS FELIPE. Didáctica diferencial de la Educación Física. México, Edamex, 1991 p.11

17. CAGIGAL JOSÉ MARÍA. ¡Oh Deporte, Anatomía de un Gigante!. España, Miñon, 1981. p.81
18. CAGIGAL, J.M. Deporte, Pedagogía y Humanismo. Ramos Artes Gráficas, Madrid 1966 p.123
19. CAGIGAL, J.M.. Deporte, Pedagogía y Humanismo, Ramos Artes Gráficas Madrid, 1966. p.32
20. CAGIGAL, JOSÉ MARÍA. Cultura Intelectual y Cultura Física. Buenos Aires, Kapelusz, 1979.
21. CAMPUZANO, J. (Coord). (1990). *Educación Primaria. Educación Física. Segundo ciclo*. Madrid: Gymnos.
22. CARRANZA PALACIOS JOSÉ ANTONIO, 100años de educación en México 1900-2000 Pág.17
23. CARTER J.E.L. Dr. Kinanthropetry notes Department of Physiol Education, San Diego State University, Septiembre de 1982.
24. COLL, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.
25. CONN, E.F. y STRUMPF, P.K. Bioquímica fundamental, edit. Limusa, México, 1976.
26. CORPAS R, TORO B, ZARCO R. Educación Física en la Enseñanza Primaria. Ed. Aljibe, S. L. Archidona Málaga.
27. COSÍO D. y BERNAL, MORENO (2002) Historia Mínima de México. Impresora Azteca, S.A.. de C. V.
28. DELGADO, M.A. (1991). *Los Estilos de Enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza*. Granada: I.C.E.
29. DENIS, D. El cuerpo enseñado. Barcelona, Paidós, 1980. p.15
30. DÍAZ BARRIGA ÁNDEL. Didáctica y Currículo.
31. DÍAZ BARRIGA FRIDA. Diseño Curricular.
32. DIEM, C. Historia de los deportes, Vol. 1, Luis del Caralt Editor, Barcelona 1996, p.327
33. DOCUMENTOS TEÓRICOS DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA EDUCACIÓN POLIMODAL. Argentina, (2002).Edit. Berissol

34. ECHEITA, G. (1990). *Relaciones psicosociales en el aula*. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
35. ECHEITA, G. Y MARTIN, E. (1990). *Interacción social y aprendizaje*. en A. MARCHESI; J.PALACIOS Y C. COLL. (Coord). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Tomo 11. Madrid: Alianza Psicología.
36. FAMOSE, J.P. (1992). *Aprendizaje Motor y Dificultad de la Tarea*. Barcelona: Paidotribo.
37. FAURE EDGAR Desarrollo del sistema última edición.
38. FAURE, E. *Aprender a Ser*. Madrid, UNESCO. Alianza Universidad, 1973. p.234
39. FERNÁNDEZ, R. (1993). *La educación física en el sistema educativo español; Currículum y formación del profesorado*. Universidad de Gramada. Consejo general de COPLEF de España Granada.
40. FLORANCE, J. (1991). *Tareas Significativas en Educación Física Escolar* Barcelona: Inde: 32-33.
41. FREINET, C. *La Educación por el trabajo*. México, FCE, 1971 pp.137-138
42. FUCCIE DI SERGIO BENIGNI MARIO. *Mecánica del aparato locomotor aplicada al condicionamiento muscular*. Escuela Deportiva Italia
43. GARDNER E. GRAY D. J. Y ORAHILLY R. *Anatomía*. Salvat Editores, 2a de. 1971.
44. German Parra, Manuel. *La unificación del Sistema Educativo Nacional*. Ediciones Sociales. México, 1938, pp.47.
45. GOLD. M. *Procesos energéticos de la vida fotosíntesis*. Edit. Trillas 1983.
46. GOLLNICK P.D., ASTRAND P.O. Y JARMANSEN L. *Esfuerzo físico y fatiga*. Edit. IPN Esc. Sup. Med. Sec. Graduados, Depto. Ciencias Filosóficas, México, D.F. 1984.
47. GÓMEZ G. JIMENEZ S., RAMIREZ C., ROJAS U. (2003) *Antología de Educación Física*. Ed. SEP. Naucalpan Edo. De México.
48. GÓMEZ PALACIO MARGARITA. "El niño y sus primeros años en la escuela".

49. GONZÁLEZ GRIMALDO. C. Educación Física histórica y desarrollo pedagógico. Edit. INDE, Barcelona 1974.
50. GUEVARA N. (1995) La Catástrofe Silenciosa. Ed. Printed in México do de Cultura Económica México.
51. GUNTER BAUMLER Y CLAUS SCHNEIDER. *Biomecánica deportiva. Fundamentos para el estudio y la práctica*, ediciones Roca, 1989.
52. GUYTÓN A. C Dr. *Fisiología humana* Edit. Interamericana 6ª edición.
53. HEGEDUS JORGE. Enciclopedia de la musicalización deportiva. Stadium, 1ª de 1977
54. HÉRBERT, G. Educación Física y Desarrollo Humano. Editores Blasco. Barcelona 1957.p.58.
55. HOLUM. J. R. Principios de fisicoquímica, química organiza y bioquímica, edit. Lumisa, México 1990.
56. LAIN ENTRALGO, P. “El cuerpo humano. Teoría actual”, Espasa Calpe, Madrid 1991. p.71
57. LARRAYO FRANCISCO, Historia comparada de la educación en México, Pág. 313
58. LEONARDO P. Vargas (2002) Diccionario Básico de Conceptos sobre Actividades Físico-Deportivas y Recreativas. Impreso en México.
59. LOUX, F. El cuerpo en la sociedad tradicional. España, Olañeta, 1980. p.189
60. M.E.C. (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria I*. Madrid.
61. MASLOW A. La amplitud potencial de la naturaleza humana. Edit. Trillas, México, D.F. 1988.
62. MEARDLE W.D. KATCH F.Y. Y KATCH VA. Fisiología del ejercicio, energía, nutrición y rendimiento adecuado, edit. Alianza editorial San Madrid, 1980.
63. MORALES CÓRDOBA JESÚS. Educación física escolar. Gobierno del Estado de Veracruz.
64. MOSSTON, M. (1978). *La Enseñanza de la Educación Física*. Buenos Aires: Paidos.

65. MOSSTON, M. y ASWORTH, S. (1990). *The spectrum of teaching styles*. 1990.
66. MOSSTON, M. y ASWORTH, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La Reforma de los Estilos de Enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
67. NIKERSON R. Enseñar a pensar. Edit. Paidos Barcelona 1987.
68. NOVAK, J.D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Universidad.
69. NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender* Barcelona: Martínez Roca.
70. O'GORMAN EDMUNDO: "Hidalgo en la Historia", en memoria de la academia mexicana de la historia correspondiente a la real de Madrid XXXIII.3 1964 pp.171.
71. ORLIK, T. (1986). *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Popular.
72. ORLIK, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear* Barcelona: Paidotribo.
73. ORTEGA Y GASSET, 1961, pp. 2528; La obra educativa, 1976, pp. 75-77
74. ORTEGA, E., Y BLÁZQUEZ, D. (1982). *La actividad motriz en el niño de 6 a 8 años*. Madrid: Cincel.
75. ORTÍZ VILLASEÑOR. J. Tesis
76. PARLEBÁS, P. (1987) *Perspectivas para una Educación Física moderna* Unisport. Junta de Andalucía Málaga.
77. PARLEBAS, P. *Educación Física y Conducta*. IMDE Publicaciones, Barcelona, 2001, p.p.95-98
78. PÉREZ GOÑI, J.I. (Coord). (1992). *Implicaciones didácticas del DCB en Educación Física, Expresión Visual y Plástica y Tecnología*. Zaragoza: I.C.E.
79. PIAGET J. *La equilibración de las estructuras cognoscitivas*, edit. Siglo XXI, Madrid 1978.
80. PILA TELEÑA. *Educación Física y deportiva*, Madrid, España
81. PODER E. (1995-2000) *Programa de Educación Física y Deporte*. Ed. Talleres Caballari Impresores y Editores México.

82. RASCH P:J: Y BURKE R:K: Kinesiología y anatomía aplicada ciencias del movimiento humano 4ª edición
83. RODRÍGUEZ LÓPEZ, J. Deporte y ciencia. p.24
84. ROMÁN, M. Y DIEZ, E. (1990). *Currículum y aprendizaje*. Madrid: Itaca.
85. ROMO M; SÁNCHEZ C; BECERRA J; OROPEZA M. (1998) La Escuela Nacional Preparatoria. Raíz y Corazón de la Universidad Impreso, en México.
86. SACRISTÁN JIMENO. (1991) El Currículo una Reflexión.
87. SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1984). *Bases para una didáctica de la E. E y el deporte*. Madrid: Gymnos.
88. SÁNCHEZ, F. (1984). Didáctica de la Educación Física y deporte. Ed. Gymnos. Madrid.
89. SIERRA Obras completas, vol.VIII la Educación Nacional, México 1948, pp.397.
90. SKINER B:F: *La tecnología de la enseñanza*, edit. Labor Barcelona, España, 1970.
91. TENDENCIAS EDUCATIVAS oficiales en México Pág.131
92. TRIGO, E. (1989). *Juegos motores y creatividad*. Barcelona: Paidotribo,
93. UREÑA VILLANUEVA, F. (Coord.). *Elaboración de materiales curriculares. Educación Secundaria Obligatoria: Área de Educación Física*. (en prensa). Madrid: M.E.C.
94. UREÑA, F y SORIANO, L.M. (1985). *Participación del alumno en la Enseñanza. 1* Curso de Didáctica de la Educación Física y el Deporte. Murcia, 1985.
95. UREÑA, F. (1992). *Intervención Didáctica: ¿Cómo enseñar en Educación Física?* Rev. Apuntes de Educación Física I Esport. Barcelona.
96. VÁSQUEZ. G, BENILDE. La Educación Física en la Educación Básica. España, Gymnos, 1989. p.113
97. VÁZQUEZ DE KNAUT JOSEFINA. Nacionalismo y educación en México-El Colegio de México, México, 1970. pp.155.
98. ZAGALAZ M. (2001) Corrientes y Tendencias de la Educación Física. Impreso en España.

HEMEROGRAFICA

1. DE LA ORDEN. Implicaciones pedagógicas en el diseño y organización escolar. España, En revista de Educación No.233-234, 1974
2. DELGADO, M. A. (1991). *Hacia una clarificación conceptual de los términos en Didáctica de la Educación Física y Deporte*. Revista de Educación Física. Renovación de Teoría y Práctica. 40: 2- 10.
3. DUMAS, CLAUDE: “Justo Sierra y el Liceo Franco-mexicano sobre la educación en México, 1861-62”, Historia mexicana, XVI.4 (abril-junio de 67), México, pp.531-40.)
4. FUENTES MOLINAR. Un modelo de estructura académica para el ciclo superior de la EM. Ponencia presentada en la XIV Asamblea General Ordinaria ANUIES. Véase Revista de la Educación Superior, 1972, 1 (No. 4), pp. 21-44.
5. GONZÁLEZ CASANOVA PABLO. Gaceta UNAM Num. Extraordinario 1971. p.4
6. GONZÁLEZ CASANOVA PABLO. Gaceta UNAM Num. Extraordinario 1971. p.4
7. GUAY, D. Y QUIRINO, A. Relaciones entre la Educación Física, el Deporte y la Cultura. México., Boletín FIEP. Vol.48, #3, 1978. p.39
8. HERNÁNDEZ, J. L. (1996) La construcción histórica y social de la educación física escolar. Revista de Educación, num. 311.
9. QUINTANA M. JAIME. Exposición ante el Consejo Universitario 11 de julio de 1996-Periódico “El Día”.
10. LOMBARDO TOLEDANO VICENTE, el caos en la escuela preparatoria, revista siempre No. 235, 25 de diciembre de 1957.
11. MARIANA ROMO Y HÉCTOR GUTIÉRREZ. Los matices del positivismo en la ENP. Perfiles Educativos, 1983, 2 (julio-septiembre) pp.3-16 y también el Vol. 1 de esta obra, 1983, pp.193-217.

12. MÉXICO Y LAS DROGAS, en la obra El papel de la juventud en la sociedad contemporánea. México: Arte y Cultura, 1970, pp. 785-789.

DOCUMENTOS

1. ALVAREZ BARRET LUIS, Justo Sierra y la obra educativa del Porfiriato. Fotocopias.
2. ANTUNEZ, S., DEL CARMEN, L.M., IMBERNÓN, F., PARCERISA, A. y ZABALA, A. (1992). *Del proyecto educativo a la programación de aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de planificación didáctica*. Barcelona: ,Graó.
3. BAZÁN L. Y GARCÍA. (2001) Educación Media Superior Aportes. Ed. Por el Departamento de Actividades Editoriales de la Secretaría de Apoyo al Aprendizaje Vol. 1 y II México D. F.
4. CASTREJÓN Diez. J. "Planeación y Modelo Curricular.
5. CHÁVEZ, IGNACIO. Reforma del bachillerato Universitario. UNAM. p.4
- 6.
7. CONGRESO NACIONAL DE BACHILLERATO, Cocoyoc-Morelos, 1982, SEP.
8. DIARIO OFICIAL, (septiembre 26 de 1973).
9. ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA (1998-2002) Informe de Actividades. Impreso en México.
10. ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA (2000-2001) Informe de Actividades. Impreso en México.
11. ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA (2001-2002) Informe de Actividades. Impreso en México.
12. ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA (2002-2006) Plan de Desarrollo. Impreso en México.
13. ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA. Raíz y Corazón de la Universidad (1998).
14. INFORME DE LABORES, UNAM.1976, pp. 50-51

15. LEY ORGÁNICA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN EL DISTRITO FEDERAL, 1867 UNAM, México, 1967, pp.31
16. LEGISLACIÓN ACADÉMICO LABORAL UNIVERSITARIA. México 1999.
17. LOMBARDO TOLEDANO VICENTE: La crisis en la ENP.
18. MENDOZA AVILA EUSEBIO. La educación tecnológica en México, Pág. 476
19. PLAN DE ESTUDIOS Y PROGRAMA Actualizados 1996, UNAM, 1996.
20. PLANES DE ESTUDIO. México UNAM, 1976
21. PROGRAMA DE ACTIVIDADES del Departamento de Actividades Deportivas y Recreativas de la E.N.P. 1990, 91 y 92.
22. PROGRAMA DE ESTUDIOS de la Asignatura de Educación Física IV año de Bachillerato.
23. REGLAMENTO DEPORTIVO actualizado de Básquetbol de la Federación Internacional de Básquetbol.
24. REGLAMENTO DEPORTIVO actualizado de Fútbol de la Federación Internacional de Fútbol.
25. REGLAMENTO DEPORTIVO actualizado de la Federación Internacional de Natación.
26. REGLAMENTO DEPORTIVO actualizado de la Federación Internacional de Voleibol.
27. SECRETARÍA ACADÉMICA (2000) Programas Institucionales de la UNAM para la Escuela Nacional Preparatoria. Litoarte, S. A. De C. V.
28. UNAM. Pertenencia y trascendencia de la Escuela Nacional Preparatoria en el devenir histórico de la UNAM y del país- Edición correspondiente al 135 Aniversario de la Escuela Nacional Preparatoria, México 2000.

ANEXOS

El plan de estudios del Colegio de Bachilleres aparece en el siguiente cuadro:

Plan de estudios de 1973			
Colegio de Bachilleres			
Primer año			
Primer semestre			
	H.	Laboratorio	Créditos
Matemáticas I	3	0	6
Física I	2	2	8
Introducción a las ciencias sociales I	3	0	6
Metodología de la ciencia I	3	0	6
Taller de lectura y redacción I	0	4	8
Total	11	6	34
Segundo semestre			
Matemáticas II	3	0	6
Física II	2	2	8
Química I	2	2	8
Introducción a las ciencias sociales II	3	0	6
Metodología de la ciencia II	3	0	6
Taller de lectura y redacción II	0	4	8
Total	13	8	42
Segundo año			
Tercer semestre			
Matemáticas III	3	0	6
Física III	2	2	8
Química II	2	2	8
Historia universal moderna y contemporánea	3	0	6
Lengua extranjera I	0	4	8
Literatura I	3	0	6
Capacitación específica	0	6	6
Totales	13	14	48
Cuarto semestre			
Matemáticas IV	3	0	6
Biología I	3	1	8
Química III	2	2	8
Historia de México moderna y contemporánea	3	0	6
Lengua extranjera II	0	4	8
Literatura II	3	0	6
Capacitación específica	0	6	6
Totales	14	13	48
Quinto semestre			
Seminario de filosofía I	3	0	6
Biología II	3	1	6
Estructura social y económica de México I	3	0	6

	Quinto semestre		
	H.	Laboratorio	Créditos
Optativa A			
Probabilidad y estadística I			
Cálculo numérico I	3	0	6
Matemáticas financieras I			
Optativa B			
Física moderna I			
Cosmografía I			
Economía I			
Sociología I	3	0	6
Introducción a la antropología I			
Optativa C			
Ciencia de la comunicación I			
Ciencia de la salud I	3	0	6
Lengua extranjera I			
Dibujo I			
Capacitación específica	0	10	10
Totales	8	11	46
	Sexto semestre		
Seminario de filosofía II	3	0	6
Ecología II	3	1	8
Estructura social y económica de México II	3	0	6
Optativa A			
Probabilidad y estadística II			
Cálculo numérico II	3	0	6
Matemáticas financieras II			
Optativa B			
Física moderna II			
Cosmografía II			
Economía II			
Sociología II	3	1	5
Antropología II			
Optativa C			
Ciencia de la comunicación II			
Ciencia de la salud II			
Lengua extranjera II	3	0	5
Dibujo II			
Capacitación específica			

Fuente: Colegio de Bachilleres, Plan de estudios de 1973

El plan de la ENP (1976) aparece en el siguiente cuadro:

Plan de estudios de la ENP (1976)

Asignaturas obligatorias

Primer año

480P12	Matemáticas I	200P16	Física I
240P12	Geografía	284P12	Historia Universal
441PL2	Lengua y literatura españolas	444P12	Lógica
121P12	Dibujo de Imitación		Lengua extranjera (inglés o francés) (12 créditos)

Segundo año

481P12	Matemáticas II	640P16	Química I
040P16	Biología I	001P12	Anatomía, Fisiología e Higiene
280P12	Historia de México	163P08	Etimologías Greco-Latinas
168P08	Ética		Lengua extranjera (inglés o francés) (12 créditos)

Tercer año

Asignaturas comunes a todas las áreas

520P08	Nociones de Derecho Positivo Mexicano	442P12	Literatura Mexicana	e
		602P12	Iberoamericana	
443P08	Literatura Universal		Psicología	
			Lengua extranjera	

Asignaturas específicas de cada área

Área I: Ciencias físico-matemáticas

482P12	Matemáticas III	120P12	Dibujo constructivo
201P16	Física II		Optativa

Área II: Ciencias químico-biológicas

482P12	Matemáticas III	641P16	Química II
201P16	Física II		Optativa
041P16	Biología II		

Área III: Disciplinas económico-administrativas

482P12	Matemáticas III	241P12	Geografía económica
720P12	Sociología		Optativa

Área IV: Disciplinas sociales

282P12	Historia de las Doctrinas	720P12	Sociología
281P12	Filosóficas		Optativa
	Historia de la Cultura		

Área V: Humanidades clásicas

282P12	Historia de las Doctrinas	161P12	Estética
440P12	Filosóficas	244P12	Griego
	Latín		Optativa

Área VI: Bellas Artes

283P12	Historia del arte		Optativas (2)
161P08	Estética		

Asignaturas optativas

080P12	Cosmografía	323P12	Italiano
160P12	El pensamiento filosófico de	680P12	Revolución Mexicana
760P12	México	761P12	Temas selectos de física
243P12	Temas selectos de biología	242P12	Geología y Mineralogía
483P12	Geopolítica	283P12	Historia del arte
285P12	Modelado	320P12	Inglés
482P12	Higiene mental	002P12	Alemán
120P12	Matemáticas III	202P12	Francés
161P08	Dibujo constructivo	600P12	Prácticas administrativas y
762P12	Estética	763P12	comerciales
601P12	Temas selectos de matemáticas	440P12	Temas selectos de química
	Problemas sociales económicos y		Latín
	políticos de México		

Fuentes: Planes de estudio. México UNAM, 1976

Año Escolar	Materias	No. de clases a la semana
Primero	Educación Física	6
	Matemáticas I (Aritmética y álgebra y hasta	3
	Dibujo y trabajo manuales I	2
	Botánica y ejercicios prácticos relativos	3 y 2
	Lengua Española I	3
	Francés I	3
Año Escolar	Materias	No. de clases a la semana
Segundo	Educación Física	6
	Matemáticas II (Álgebra, educaciones de	3
	Lengua Española II	3
	Dibujo y trabajo manuales II	2
	Nociones de anatomía y fisiología humana	2
	Historia general I (historia antigua y de la	3
	Francés II	3
Tercero	Educación Física	6
	Cosmografía descriptiva precedida de simples	2
	Historia general I (historia moderna y	3
	Dibujo y trabajo manuales III	2
	Zoología y ejercicios prácticos relativos	1
	Matemáticas III (Trigonometría rectilínea y simples nociones de las funciones y su representación	2
	Raíces griegas y latinas	1
	Literatura I (Español, estudio crítico de	3
	Inglés I	3
Cuarto	Educación Física	6

	Geografía I (física general y geografía política)	3
	Inglés II	3
	Dibujo y trabajos manuales IV	2
	Física y ejercicios prácticos relativos	3 y 2
	Literatura II (patria-sur-americana. Estudio)	2
	Conferencias sobre arte (ilustradas)	1
	Conferencias sobre educación cívica	1
Quinto	Educación Física	6
	Geografía II (física y política del nuevo mundo)	2
	Conferencias sobre resoluciones de los Estados Unidos	1
	Química y simples nociones de mineralogía y geología	3
	Historia Patria II (desde 1808 hasta la época de la independencia)	2
Año Escolar	Materias	No. de clases a la semana
Quinto	Psicología	3
	Lógica	2
	Conferencias de Biología	1
	Ética	2
	Literatura III (literatura general lecturas comentadas selectas y con preferencias clásicas.	3

Fuente: Meneses, Ernesto. Tendencias educativas oficiales en México. SEP México

A continuación se muestra el plan de estudios modificado:

Año Escolar	Materias	No. de clases a la semana
Primero	Ejercicios Físicos	6
	Aritmética y Álgebra	5
Año Escolar	Materias	No. de clases a la semana
Primero	Lengua castellana y ejercicios de lenguaje I	3
	Francés I	3
	Geografía general	3
	Raíces griegas latinas	2
	Dibujo y trabajos manuales	2
Segundo	Ejercicios Físicos	6
	Geometría plana y en el espacio y	5
	Lengua castellana y ejercicios de lenguaje II	3
	Francés II	3
	Geografía del país	3
	Elementos de cosmografía	2
	Dibujo y trabajos manuales	2
Tercero	Ejercicios Físicos	3
	Física elemental	5
	Elementos de historia natural (botánica	5
	Inglés I	3
	Historia general	3
	Educación cívica y derecho usual	2
Cuarto	Ejercicios físicos	3
	Química general	5
	Lógica psicología y moral	5
	Historia patria	3
	Inglés II	3

	Literatura castellana, análisis de modelos clásicos y composición	2
--	--	---

Fuente: Meneses, Ernesto. Tendencias educativas oficiales en México. SEP México